

# Familie, Geschlecht und Berufswahl

Eine Untersuchung der familialen Bedingungen geschlechtsuntypischer  
Berufs- und Studienwahl bei Jugendlichen

Inauguraldissertation der  
Philosophisch-humanwissenschaftlichen  
Fakultät der Universität Bern  
zur Erlangung der Doktorwürde  
vorgelegt von

Julia Ignaczewska  
Büren an der Aare (BE)

Hauptgutachter: Prof. Dr. Walter Herzog  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Markus P. Neuenschwander

Selbstverlag, Bern, 2014

Originaldokument gespeichert auf dem Webserver der Universitätsbibliothek Bern



Dieses Werk ist unter einem  
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5  
Schweiz Lizenzvertrag lizenziert. Um die Lizenz anzusehen, gehen Sie bitte zu  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/> oder schicken Sie einen Brief an  
Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.

Von der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der  
Universität Bern auf Antrag von  
Prof. Dr. Walter Herzog (Hauptgutachter)  
und Prof. Dr. Markus P. Neuenschwander (Zweitgutachter)  
angenommen.

Bern, den, 06. August 2014

Der Dekan: Prof. Dr. Achim Conzelmann

## Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons  
Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5 Schweiz.  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/>

**Sie dürfen:**



dieses Werk vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen

**Zu den folgenden Bedingungen:**



**Namensnennung.** Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen (wodurch aber nicht der Eindruck entstehen darf, Sie oder die Nutzung des Werkes durch Sie würden entlohnt).



**Keine kommerzielle Nutzung.** Dieses Werk darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.



**Keine Bearbeitung.** Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt, mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/legalcode.de>



## **Vorwort**

An dieser Stelle möchte ich denjenigen Personen aus meinem beruflichen und privaten Umfeld meinen Dank aussprechen, die zum erfolgreichen Abschliessen meiner Dissertation beigetragen haben.

Meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Walter Herzog, danke ich für seine fachliche Begleitung und Unterstützung, die guten Rahmenbedingungen sowie den regelmässigen inhaltlichen Austausch.

Herrn Prof. Dr. Markus P. Neuenschwander danke ich für die Übernahme des Korreferats zu dieser Arbeit.

Ein besonderer Dank geht auch an Herrn Prof. Dr. Armin Hollenstein für seine hilfreiche Unterstützung bei der methodischen Umsetzung.

Frau Dr. Elena Makarova danke ich für ihre Unterstützung und die wertvollen Hinweise während unserer Projektsitzungen.

Bei meinen Kolleginnen und Kollegen der Abteilung Pädagogische Psychologie am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern möchte ich mich für ihr entgegengebrachtes Interesse und die netten Gespräche bedanken.

Für die Mithilfe bei der Datenerhebung und -auswertung danke ich den studentischen Hilfskräften sowie den Forschungspraktikantinnen und Forschungspraktikanten.

Danken möchte ich auch dem Schweizerischen Nationalfonds und den kantonalen Schulämtern sowie den Schulleitungen und Lehrpersonen für das Ermöglichen unseres Projekts sowie allen beteiligten Schülerinnen und Schülern für Ihre Bereitschaft, an der Befragung teilzunehmen.

Mein herzlichster Dank geht an meine Familie und meinen Freundeskreis. Insbesondere danke ich meinen Eltern und meinem Lebenspartner für ihre emotionale und motivierende Unterstützung während der gesamten Zeit.

Meinen Eltern sei diese Arbeit als Dank gewidmet.

Studen BE, im Juni 2013, Julia Ignaczewska



## Inhaltsverzeichnis

### Vorwort

1.	Einleitung .....	1
1.1.	Ausgangslage .....	1
1.2.	Gliederung der Arbeit .....	3
2.	Theoretische Grundlagen.....	5
2.1.	Sozialisation in der Familie.....	5
2.1.1.	Begriffsklärung – Familie.....	5
2.1.2.	Familienformen – ausgewählte Aspekte.....	8
2.1.2.1.	Wandel der Familienformen .....	8
2.1.2.2.	Situation in der Schweiz – elterliche Arbeitsteilung.....	9
2.1.3.	Begriffsklärung – Sozialisation .....	12
2.1.3.1.	Forschungsgegenstand der Sozialisationsforschung und -theorie.....	12
2.1.3.2.	Definition – Sozialisation .....	13
2.1.3.3.	Phasen der Sozialisation – Kindheit und Jugend.....	15
2.1.4.	Familie als primäre Sozialisationsinstanz .....	17
2.1.5.	Konzept der Selbstsozialisation.....	19
2.2.	Geschlechtstypische Sozialisation in der Familie .....	21
2.2.1.	Begriffsklärungen .....	22
2.2.1.1.	Geschlecht – Doing Gender .....	22
2.2.1.2.	Geschlechterstereotype .....	24
2.2.2.	Lernen am Modell nach Bandura (1976) .....	25
2.2.3.	Geschlechtstypische Kinderspiele und Freizeitaktivitäten.....	27
2.2.4.	Beteiligung der Kinder am Haushalt .....	29
2.3.	Erziehung in der Familie.....	32
2.3.1.	Begriffsklärung – Erziehungsstil und Erziehung .....	32
2.3.2.	Kategorisierung des Erziehungsstils nach Baumrind (1971).....	33

---

2.3.3.	Instrument zur Erhebung des elterlichen Erziehungsstils .....	37
2.3.4.	Geschlechtstypische Verhaltensweisen und Erziehungspraktiken.....	39
2.4.	Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen .....	44
2.4.1.	Begriffsklärung – Berufs- und Studienwahl.....	44
2.4.2.	Theoretische Ansätze zur Berufswahl .....	45
2.4.2.1.	Berufswahl als Prozess und Konzept der Selbstsozialisation .....	46
2.4.2.2.	Strukturorientierte Ansätze .....	47
2.4.2.3.	Sozialisationstheoretische Ansätze .....	47
2.4.2.4.	Interaktionstheoretischer Ansatz .....	49
2.4.2.5.	Fazit zu den theoretischen Ansätzen der Berufswahl .....	51
2.4.3.	Einfluss der Familie auf die Berufs- und Studienwahl.....	51
2.4.3.1.	Wahrnehmungen und Erwartungen der Eltern .....	51
2.4.3.2.	Erziehungsstil der Eltern .....	54
2.4.3.3.	Rolle der Eltern bei der Berufs- und Studienwahl .....	56
3.	Methode der Untersuchung.....	61
3.1.	Einbettung – SNF-Projektbeschreibung .....	61
3.2.	Fragestellungen der Untersuchung .....	62
3.3.	Stichprobenziehung .....	65
3.4.	Beschreibung der Stichproben .....	67
3.4.1.	Gesamtstichprobe .....	67
3.4.2.	Stichprobe Gymnasium.....	69
3.4.3.	Stichprobe Berufsmaturitätsschulen (BMS) .....	70
3.5.	Datenerhebung und Erhebungsinstrument.....	71
3.6.	Datenauswertung und Analyseverfahren.....	71
3.7.	Operationalisierung .....	77
3.7.1.	Übersicht standardisierte Fragen .....	77
3.7.2.	Übersicht Skalen .....	79
4.	Ergebnisse der Untersuchung.....	82
4.1.	Deskriptive Ergebnisse .....	82
4.1.1.	Geschlechtstypik der Berufs- und Studienwahl .....	83



---

4.1.1.1.	Geschlechtstypik der Studienrichtungen – Gymnasium.....	84
4.1.1.2.	Geschlechtstypik der Berufe – Berufsmaturitätsschulen.....	86
4.1.1.3.	Geschlechtstypik der Berufe der Eltern .....	88
4.1.2.	Strukturmerkmale der Familie .....	89
4.1.2.1.	Familienformen .....	90
4.1.2.1.1.	Familienformen und sozioökonomischer Status .....	102
4.1.2.1.2.	Familienformen und Migrationshintergrund .....	103
4.1.2.2.	Beständigkeit der Familienstruktur .....	104
4.1.2.3.	Geschwister .....	107
4.1.2.4.	Ausserfamiliäre Betreuung .....	109
4.1.2.4.1.	Ausserfamiliäre Betreuung und Beständigkeit der Familienstruktur .....	113
4.1.2.4.2.	Ausserfamiliäre Betreuung und Geschwister .....	114
4.1.2.5.	Zusammenfassung.....	116
4.1.3.	Prozessmerkmale der Familie .....	118
4.1.3.1.	Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern.....	119
4.1.3.2.	Familienformen und Erziehungsstil der Eltern .....	121
4.1.3.3.	Wahrnehmung der Zustimmung und Unterstützung der Eltern .....	123
4.1.3.4.	Familienformen und Zustimmung und Unterstützung der Eltern .....	124
4.1.3.5.	Wahrnehmung der Einstellungen der Eltern .....	125
4.1.3.6.	Zusammenfassung.....	127
4.1.4.	Personale Merkmale der Eltern .....	128
4.1.4.1.	Familienformen und Geschlechtstypik der Berufe der Eltern .....	128
4.1.4.2.	Ausserfamiliäre Betreuung und Geschlechtstypik der Berufe der Eltern ..	129
4.1.4.3.	Einschätzung der Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften .....	131
4.1.4.4.	Zusammenfassung.....	133
4.2.	Beantwortung der Fragestellungen .....	134
4.2.1.	Strukturmerkmale der Familie und Berufs- und Studienwahl .....	135
4.2.1.1.	Berufs- und Studienwahl und Familienformen .....	135
4.2.1.2.	Berufs- und Studienwahl und Migrationshintergrund .....	136
4.2.1.3.	Berufs- und Studienwahl und ausserfamiliäre Betreuung.....	137

---

4.2.2.	Prozessmerkmale der Familie und Berufs- und Studienwahl.....	138
4.2.2.1.	Berufs- und Studienwahl und Erziehungsstil der Eltern .....	138
4.2.2.2.	Berufs- und Studienwahl und Einstellungen der Eltern.....	141
4.2.3.	Personale Merkmale der Eltern und Berufs- und Studienwahl.....	144
4.2.4.	Geschlechtsuntypische Studienwahl von jungen Frauen.....	147
4.2.5.	Zusammenfassung.....	151
5.	Diskussion.....	154
5.1.	Strukturmerkmale der Familie .....	156
5.2.	Prozessmerkmale der Familie .....	163
5.3.	Personale Merkmale der Eltern .....	169
5.4.	Fazit und Ausblick .....	172
6.	Verzeichnisse.....	174
6.1.	Literaturverzeichnis .....	174
6.2.	Abbildungsverzeichnis .....	185
6.3.	Tabellenverzeichnis .....	186
Anhang	.....	189
Anhang A:	Dokumentation der Interkorrelationen .....	190
Anhang B:	Dokumentation der Faktoren- und Reliabilitätsanalysen.....	193
Anhang C:	Dokumentation der Studienfächer und Berufe .....	202

## 1. Einleitung

Die hier vorliegende Dissertation entstand während meiner Forschungsmitarbeit im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Projekts „Geschlechtsuntypische Berufs- und Studienwahlen bei jungen Frauen“, welches Teil des Nationalen Forschungsprogramms 60 (NFP60) „Gleichstellung der Geschlechter“ ist.<sup>1</sup>

Zu Beginn wird die Ausgangslage der vorliegenden Untersuchung geschildert (vgl. Abschn. 1.1.) und danach die Gliederung der Arbeit präsentiert (vgl. Abschn. 1.2.).

### 1.1. Ausgangslage

In der Schweiz gehen immer mehr Frauen einer Erwerbstätigkeit nach. Die Mehrheit von ihnen arbeitet jedoch nur Teilzeit (vgl. Buchmann; Kriesi; Pfeifer & Sacchi, 2002, p. 231; EDI, 2004, p. 20). Es lässt sich zwar erkennen, dass die Arbeitsmarktbeteiligung der Frauen zugenommen hat, jedoch bleibt die berufliche Segregation unverändert (vgl. OECD, 2013, p. 19). Es zeigt sich, dass Frauen in leitenden Funktionen unterrepräsentiert sind und dass zwischen Frauen und Männern nach wie vor ein Lohngefälle besteht (vgl. ebd., p. 19).

Betrachtet man die Abschlüsse der Sekundarstufe II, so wird ersichtlich, dass die Abschlussquote beider Geschlechter ansteigt, die Frauen gar in der Allgemeinbildung die Männer überholen, die Quote ihrer Abschlüsse aber in der beruflichen Bildung deutlich tiefer als diejenige der Männer liegt (vgl. Borkowsky, 2000, p. 282). Noch deutlicher zeigt sich dieser Geschlechterunterschied zu Ungunsten der Frauen in der höheren Berufsbildung (vgl. ebd., p. 283).

Das schweizerische Berufssystem zeichnet sich in den Bereichen der Berufsbildung wie auch der ausgeübten Berufe durch eine sehr hohe Geschlechtersegregation aus (vgl. ebd., p. 287). Dies lässt sich auch daran erkennen, dass gewisse Berufe hauptsächlich von Männern andere wiederum hauptsächlich von Frauen gewählt werden (vgl. ebd., p. 288). Während Frauen vorwiegend im Dienstleistungssektor tätig sind und unter anderem Berufe in den Bereichen Körperpflege, Heilbehandlung, Verkauf und Büro ausüben, gehen Männer technischen, gewerblich-industriellen Berufen, wie zum Beispiel in der Metallindustrie und dem Baugewerbe, nach (vgl. ebd., p. 288f.). Nur wenige Jugendliche sind „zum Überschreiten der geschlechtsspezifischen Barrieren“ (ebd., p. 290) bereit. Dies führt unweigerlich zu einer „fortlaufenden Reproduktion von so genannten Frauen- und Männerberufen“ (Leemann & Keck, 2005, p. 73).

---

<sup>1</sup> Das SNF-Projekt „Geschlechtsuntypische Berufs- und Studienwahlen bei jungen Frauen“ wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Walter Herzog und unter der Co-Leitung von Frau Dr. Elena Makarova am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern durchgeführt.

Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie PISA (2006) zeigen zudem, dass in der Schweiz Jungen über bessere Kompetenzen in Naturwissenschaften verfügen als Mädchen (vgl. BFS & EDK, 2009, p. 43). Mädchen hingegen erzielen bessere Leseleistungen als die Jungen, schneiden aber wiederum weniger gut in Mathematik ab. In Mathematik ist der Rückstand der Leistungen der Mädchen jedoch geringer als derjenige der Jungen bei den Leseleistungen (vgl. OECD, 2013, p. 19).

Ausgehend von diesen bestehenden Geschlechterunterschieden lässt sich vermuten, dass sowohl familiäre wie auch schulische Bedingungen einen Einfluss auf die Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen haben.

Im Zentrum der Untersuchung stehen daher die familialen Bedingungen bei der Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen. Fokussiert wird zudem die geschlechtsuntypische Berufs- und Studienwahl von jungen Frauen. Die Schule ist nicht Gegenstand dieser Untersuchung, da sie in einer weiteren Untersuchung des SNF-Projekts<sup>2</sup> behandelt wird.

Mein Interesse, die Familie in meiner Untersuchung zu fokussieren, bestand seit dem Verfassen meiner Masterarbeit zum Thema der ausserfamilialen Bildung, Erziehung und Betreuung und den Freizeitaktivitäten der Kinder und wurde während meiner Mitarbeit im SNF-Projekt um die Komponenten des Geschlechts und der Berufs- und Studienwahl erweitert und vertieft.

Es wird der Frage nachgegangen, inwiefern familiäre Bedingungen Einfluss auf die Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen – insbesondere der jungen Frauen – haben. Dabei werden *Strukturmerkmale* wie unter anderem die Familienform basierend auf der Arbeitsteilung der Eltern und die ausserfamiliale Betreuung, *Prozessmerkmale* wie der Erziehungsstil und die Einstellungen der Eltern sowie *personale Merkmale* wie die Geschlechtstypik der Berufe der Eltern und die Kenntnisse der Eltern im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen untersucht.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es anhand der genannten Merkmale, einen Beitrag zur bestehenden Forschungslücke im Bereich der Berufs- und Studienwahl zu leisten. Es liegen nur sehr wenige Untersuchungen zum Einfluss der Eltern auf die Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen (vgl. Beinke, 1999, 2000, 2002; Herzog; Neuenschwander & Wannack, 2006) und nur vereinzelte Studien zur Berufswahl von jungen Frauen (vgl. Hoose & Vorholt, 1997; Küllchen, 1997; Maschetzke, 2009) vor.

---

<sup>2</sup> Mit SNF-Projekt ist das Projekt „Geschlechtsuntypische Berufs- und Studienwahlen bei jungen Frauen“ gemeint, in dessen Rahmen die hier vorliegende Arbeit eingebettet ist. Es wird in dieser Arbeit vorwiegend der Kürze halber als SNF-Projekt benannt.

Für die hier vorliegende Untersuchung wurden Daten bei insgesamt 4490 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zum Zeitpunkt ihrer Studienwahl und bei Berufsmaturitätsschülerinnen und -schülern zum Zeitpunkt ihrer bereits getroffenen Berufswahl, mittels standardisierter Fragebogen erhoben. Es handelt sich somit um Angaben der Schülerinnen und Schüler zu den genannten Struktur- und Prozessmerkmalen der Familie sowie den personalen Merkmalen der Eltern.

## 1.2. Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in vier grössere Kapitel – die *theoretischen Grundlagen* (vgl. Kap. 2.), die *Methode* der Untersuchung (vgl. Kap. 3.) sowie die *Ergebnisse* der Untersuchung (vgl. Kap. 4.) und die abschliessende *Diskussion* (vgl. Kap. 5.) – gegliedert, die im Folgenden dargestellt werden. Die Gliederung der jeweiligen Abschnitte wird, der besseren Übersicht halber, jeweils an entsprechender Stelle angegeben.

Zu Beginn werden die *theoretischen Grundlagen* der Untersuchung aufgezeigt (vgl. Kap. 2.). Dazu wird als erstes die *Sozialisation in der Familie* thematisiert. Innerhalb dieser Thematik sind Aspekte wie die Problematik der Definition von Familie und der Wandel der Familienformen sowie die elterliche Arbeitsteilung von Bedeutung. Des Weiteren wird der Begriff der Sozialisation geklärt und die Familie als primäre Sozialisationsinstanz sowie das Konzept der Selbstsozialisation behandelt (vgl. Abschn. 2.1.ff.).

Darauf aufbauend wird die *geschlechtstypische Sozialisation in der Familie* anhand der geschlechtstypischen Kinderspiele und Freizeitaktivitäten sowie der Beteiligung der Kinder am Haushalt dargestellt. Dem vorangehend werden das Konzept des Doing Gender und die Geschlechterstereotype erläutert sowie das Lernen am Modell nach Bandura (1976) diskutiert (vgl. Abschn. 2.2.ff.).

Im anschliessenden Abschnitt wird die *Erziehung in der Familie* beschrieben. Neben der Begriffsklärung von Erziehung wird das in der vorliegenden Untersuchung in einer adaptierten Version eingesetzte Instrument der „Parental Authority Questionnaire (PAQ)“ (Buri 1991) präsentiert. Da dieses Instrument auf der Kategorisierung des Erziehungsstils nach Baumrind (1971) basiert, werden der autoritäre, autoritative und permissive Erziehungsstil beschrieben. Geschlechtstypische Verhaltensweisen und Erziehungspraktiken der Eltern sind ebenfalls Gegenstand dieses Abschnittes (vgl. Abschn. 2.3.ff.).

Abschliessend wird auf die *Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen* eingegangen und dabei der Einfluss der Eltern anhand ihrer Wahrnehmungen und Erwartungen und der Rolle, die sie im Berufswahlprozess der Jugendlichen einnehmen, thematisiert. Dazu wird die Berufs- und Studienwahl begrifflich geklärt und theoretische Ansätze zur Berufs- und

Studienwahl wie der strukturorientierte, sozialisationstheoretische und interaktionstheoretische Ansatz dargestellt (vgl. Abschn. 2.4.ff.).

Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen wird *die Methode* der vorliegenden Untersuchung vorgestellt (vgl. Kap. 3.). Daraufgehend werden die *Ergebnisse* der Untersuchung präsentiert (vgl. Kap. 4) und abschliessend im Gesamtzusammenhang der Arbeit diskutiert (vgl. Kap. 5.).

In der gesamten Arbeit wird berücksichtigt, dass die Familie nicht als unabhängig von anderen Einflussfaktoren betrachtet werden kann. Der Fokus dieser Arbeit liegt jedoch auf der Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen im Zusammenhang mit den familialen Bedingungen unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts, weshalb nicht auf den Einfluss der Schule oder anderer Bereiche eingegangen wird. Zudem wird aufgrund der Relevanz für die behandelte Thematik stets, wo nicht anders vermerkt, die weibliche und männliche Form verwendet.

## **2. Theoretische Grundlagen**

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen der hier vorliegenden Untersuchung dargelegt. Zur Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit ist das Kapitel in vier Teile gegliedert. Im ersten Abschnitt wird die Sozialisation in der Familie (vgl. Abschn. 2.1.ff.) und darauffolgend im Speziellen die geschlechtstypische Sozialisation in der Familie (vgl. Abschn. 2.2.ff.) dargelegt. Als nächstes wird die Erziehung in der Familie thematisiert (vgl. Abschn. 2.3. ff.) und abschliessend die Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen dargestellt (vgl. Abschn. 2.4.ff.).

### **2.1. Sozialisation in der Familie**

Im Abschnitt zur Sozialisation in der Familie wird zuerst auf die Problematik des Familienbegriffs näher eingegangen (vgl. Abschn. 2.1.1.). Der darauffolgende Abschnitt befasst sich thematisch mit den Familienformen (vgl. Abschn. 2.1.2.ff.), die anhand ausgewählter Aspekte, wie dem Wandel der Familienformen (vgl. Abschn. 2.1.2.1.) und der elterlichen Arbeitsteilung in der Schweiz (vgl. Abschn. 2.1.2.2.), dargestellt werden. Anschliessend wird zur Begriffsklärung der Sozialisation (vgl. Abschn. 2.1.3.ff.) der Forschungsgegenstand der Sozialisationsforschung und -theorie dargelegt (vgl. Abschn. 2.1.3.1.) und der Begriff der Sozialisation erläutert (vgl. Abschn. 2.1.3.2.) sowie die Phasen der Sozialisation mit Fokus auf die Kindheit und Jugend (vgl. Abschn. 2.1.3.3.) beschrieben. Im darauffolgenden Abschnitt 2.1.4. steht die Familie als primäre Sozialisationsinstanz im Zentrum und abschliessend wird in Abschnitt 2.1.5. das Konzept der Selbstsozialisation erläutert.

#### **2.1.1. Begriffsklärung – Familie**

Im Folgenden wird der Begriff der Familie anhand verschiedener Perspektiven, die den Wandel und die Pluralität der Familienformen berücksichtigen, dargestellt, mit dem Ziel, die Problematik der Definition von Familie aufzuzeigen.

Mit Familienstruktur wird aus rollen- und systemtheoretischer Perspektive „das System ‚Familie‘ im Hinblick auf die familialen Rollen, die Art und Weise, wie diese zueinander geordnet sind und in welcher Beziehung die familialen Rollenträger stehen“ (Nave-Herz, 2002, p. 11) beschrieben. Familie wird demnach als relativ geschlossenes System betrachtet (vgl. Nave-Herz, 2002, p. 12; Beinke, 2002, p. 18), „das von externen Faktoren zwar beeinflusst werden kann, aber nicht im Sinne einer unilinearen Wirkungskette“ (Nave-Herz, 2002, p. 12).

Um den Begriff der Familie in all seinen Facetten erfassen zu können, ist es notwendig „eine Definition von Familie auf einem möglichst hohen Abstraktionsniveau zu wählen“ (Nave-Herz, 2002, p. 15). Denn mit einem allzu engen Familienbegriff läuft man Gefahr, den familialen Wandel zu vernachlässigen und die daraus resultierende Pluralität von Familienformen auszuklammern (vgl. ebd., p. 13ff.). Deshalb schlägt die Familiensoziologin Nave-Herz (2002) folgende Kriterien anhand deren „sich die Familie von anderen Lebensformen in einer Gesellschaft unterscheidet, und zwar in allen Kulturen und zu allen Zeiten“ (Nave-Herz, 2002, p. 15) vor:

1. die biologische und soziale Doppelnatur aufgrund der Reproduktions- und Sozialisationsfunktion (vgl. ebd., p. 15).
2. ein besonderes Kooperations- und Solidaritätsverhältnis mit spezifischer Rollenstruktur (z.B. Mutter, Vater, Sohn, Tochter usw.) (vgl. ebd., p. 15).
3. die Generationsdifferenzierung (z.B. Eltern-, Mutter oder Vater-Kind-Verhältnis) ohne Voraussetzung eines Ehesubsystems, da auch Alleinerziehende und nichteheliche Lebensgemeinschaften mit Kindern zu den Familiensystemen zählen (vgl. ebd., p. 15).

Weiter kann der Generationsdifferenzierung zufolge zwischen einer Kernfamilie (Eltern-, Mutter- bzw. Vater-Kind) und einer Drei- bzw. Viergenerationen-Familie (mit Gross-, Urgrosseltern) differenziert werden (vgl. ebd., p. 15f.). Vielfach wird in der Literatur die Kernfamilie verkürzt als Familie bezeichnet (vgl. ebd., p. 16).

Die Komplexität des Familienbegriffs wird in der Typologie von Familienformen gemäss Nave-Herz (2002) deutlich. Sie unterscheidet die Vielfalt der Familienformen anhand der unterschiedlichen Rollenzusammensetzungen und Familienbildungsprozessen, die sich aus der These über die gestiegene Pluralität familialer Lebensformen ergeben (vgl. ebd., p. 16). „Zählt man die theoretisch möglichen Familientypen aufgrund der unterschiedlichen Rollenzusammensetzungen (Eltern-/Mutter-/Vater-Familien) und Familienbildungsprozesse (durch Geburt, Adoption, Scheidung/Trennung, Verwitung, Wiederheirat, Pflegschaft) zusammen und differenziert die Eltern-Familien nach formaler Eheschliessung und Nichtehelichen Lebensgemeinschaften, ergeben sich insgesamt 16 verschiedene, rechtlich mögliche Familientypen“ (ebd., p. 16).

Da die soziologische, strukturorientierte Perspektive des Familienbegriffs die Bindungs- und Beziehungsaspekte zwischen den Personen in der Familie vernachlässigt, soll zur Ergänzung eine familienpsychologische Perspektive herangezogen werden (vgl. Schneewind, 2010, p. 21).



Der familienpsychologische Definitionsversuch von Schneewind (2010) lautet:

„Familien sind biologisch, sozial oder rechtlich miteinander verbundene Einheiten von Personen, die – in welcher Zusammensetzung auch immer – mindestens zwei Generationen umfassen und bestimmte Zwecke verfolgen. Familien qualifizieren sich dabei als Produzenten gemeinsamer, u.a. auch gesellschaftlich relevanter Güter (wie z. B. die Entscheidung für Kinder und deren Pflege, Erziehung und Bildung) sowie als Produzenten privater Güter, die auf die Befriedigung individueller und gemeinschaftlicher Bedürfnisse (wie z. B. Geborgenheit und Intimität) abzielen. Als Einheiten, die mehrere Personen und mehrere Generationen umfassen, bestehen Familien in der zeitlichen Abfolge von jeweils zwei Generationen aus Paar-, Eltern-Kind- und gegebenenfalls Geschwister-Konstellationen, die sich aus leiblichen, Adoptiv-, Pflege- oder Stiefeltern (Parentalgeneration) sowie leiblichen, Adoptiv-, Pflege- oder Stiefkindern (Filialgeneration) zusammensetzen können“ (Schneewind, 2010, p. 35).

Es wird ersichtlich, dass sich die oben genannten Kriterien von Nave-Herz (2002, p. 15) im Definitionsversuch von Schneewind (2010, p. 35) wiederfinden lassen. Familien werden aus familienpsychologischer Perspektive zudem als „Varianten intimer Beziehungssysteme“ (Schneewind, 2010, p. 35) verstanden.

In der pädagogischen Perspektive der Definition von Familie wird festgelegt, dass „Familie nicht allgemein gültig definiert werden kann, sondern begrifflich auf einen historischen und kulturellen Zeitraum relativiert werden muss“ (Herzog; Böni & Guldemann, 1997, p. 74).

Die pädagogische Definition von Familie lautet:

„Eine Familie ist eine soziale Intimgruppe von Personen zweier Generationen, die ihr Leben in wesentlicher Hinsicht gemeinsam vollziehen, wobei die ältere Generation durch mindestens eine Person repräsentiert ist, die gegenüber der jüngeren Generation die Funktion der Elternschaft wahrnimmt“ (Herzog; Böni & Guldemann, 1997, p. 85).

Auch hier lassen sich die von Nave-Herz (2002) festgelegten Kriterien sowie die Aspekte der familienpsychologischen Perspektive wie die soziale Intimgruppe erkennen. Allen genannten Definitionen gemeinsam ist das Generationenverhältnis. Ein wichtiger Aspekt der pädagogischen Perspektive ist die Betonung der Funktion der Elternschaft, die wahrgenommen wird.

Ausgehend von der Problematik der Erfassung des Familienbegriffs, zeigt ein Beispiel aus der Forschung, dass statt des Begriffs „Familie“ auf den Begriff „Eltern“ zurückgegriffen werden kann (vgl. Beinke, 2002, p. 11). Dies bedeutet jedoch nicht, dass dadurch die Vielfalt der Familienformen vernachlässigt wird und die Problematik der Begrifflichkeit vollständig umgangen wird (vgl. ebd., p. 17f.). Es wird jedoch die Beziehung zwischen Eltern und Kinder in den Vordergrund gestellt und weniger die verschiedenen Strukturformen der Familie (vgl. ebd., p. 17f.). Wenn der Familienbegriff, der zahlreiche Differenzierungen und Varianten

aufweist, somit durch den Elternbegriff ersetzt wird, wird „die gegenwärtige Struktur der Familie erfasst, ohne die Formen, die nicht zur herkömmlichen [Kern]-Familie gehören, zu vernachlässigen“ (ebd., p. 19). Dabei sind die von Nave-Herz (2002, p. 16) festgelegten Typologien von Familienformen auch zur Erfassung des Begriffs der Eltern massgebend (vgl. Beinke, 2002, p. 17).

Im Zentrum der vorangehend dargestellten Definitionen des Familienbegriffs liegt somit – neben den perspektivenspezifischen Aspekten – die Berücksichtigung der Pluralität der familialen Lebensformen und zwar unabhängig davon, ob nun auf den Begriff Familie oder Eltern zurückgegriffen wird.

### **2.1.2. Familienformen – ausgewählte Aspekte**

Basierend auf der Darstellung der Problematik der Definition von Familie, soll nun anhand ausgewählter Aspekte, wie der elterlichen Arbeitsteilung in der Familie und der sich daraus ergebenden Frage nach der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die Situation der Familienformen in der Schweiz dargestellt werden. Thematisiert wird auch der sich abzeichnende Wandel der Familie (vgl. Abschn. 2.1.2.1. und Abschn. 2.1.2.2.).

#### **2.1.2.1. Wandel der Familienformen**

Da Familie immer als Teil der Gesellschaft angesehen wird, haben gesellschaftliche Veränderungen wie die zunehmende Erwerbstätigkeit der Mütter auch Auswirkungen auf die Familie (vgl. Rendtorff, 2003, p. 136). Zudem nehmen Mütter und Väter aufgrund ihres Erziehungsbeitrags und ihrer gesellschaftlichen Funktion unterschiedliche Positionen ein, wodurch sich eine geschlechtstypische Konstellation ergibt (vgl. ebd., p. 136). Werden traditionell vorherrschende symbolische Bilder herangezogen, repräsentiert die Mutter Zuverlässigkeit, Liebe und Geborgenheit und der Vater die materielle Sicherheit der Familie (vgl. ebd., p. 137). „Das typisierte Bild einer Mutter zeigt sie, wie sie das Kleinkind herzt und ihm die Hand führt, und es zeigt den Vater, wie er mit stolzem Blick dem schon grösseren Sohn beim Zusammenbau eines Modellflugzeuges assistiert“ (ebd., p. 137). Ein Blick in die Geschichte der pädagogischen Literatur macht deutlich, dass Erziehung stets mit dem weiblichen Geschlecht in Verbindung gebracht wird und dem Vater die Führungsrolle zukommt (vgl. Herzog, 2002, p. 527f.).

Dieses vorherrschende Bild der bürgerlichen Familie – d.h. der Kernfamilie (Mutter, Vater, Kind(er)) mit der traditionellen Arbeitsteilung zwischen Mutter und Vater – befindet sich jedoch im Wandel, so dass vom Wandel der Familie gesprochen wird (vgl. Schneewind, 1992, p. 10; Herzog; Böni & Guldemann, 1997, p. 13). Es lassen sich neben der traditionellen Familienform auch nicht-traditionelle Familienformen erkennen (vgl. Schneewind, 1992, p. 10).

Dieser Wandel der Familie wird unter anderem mit Thesen wie „Pluralisierung der Familienformen“ oder „Krise der Familie“ umschrieben (vgl. ebd., p. 10). Als Indikatoren für den Wandel der Familie gelten hauptsächlich die Abnahme der Attraktivität der Ehe, der Geburtenrückgang, die Zunahme der Scheidungen und die zunehmende Beteiligung der Frauen an der Erwerbstätigkeit (vgl. ebd., p. 10ff.). Es lässt sich anhand dessen sowohl eine Pluralisierung als auch eine Individualisierung der Lebensgestaltung, die Auswirkungen auf die Familie haben, beobachten (vgl. Schneewind, 1992, p. 30; Herzog; Böni & Guldemann, 1997, p. 21). Ausgehend von der Annahme der Pluralisierung der Familienformen und den Individualisierungstendenzen, stellt sich somit die Frage, inwiefern die Arbeitsteilung in der Familie davon tangiert und verändert wird (vgl. Keddi & Seidenspinner, 1991, p. 161). Anhand empirischer Erkenntnisse, lässt sich feststellen, dass dieser Wandel nicht vollumfänglich zu einer Veränderung der Geschlechterrollen innerhalb der Familie führt (vgl. Beck-Gernsheim, 1992, p. 37). Das traditionelle Modell der elterlichen Arbeitsteilung, bei dem die Mutter den grössten Teil des Haushalts übernimmt, ist nach wie vor vorherrschend (vgl. Keddi & Seidenspinner, 1991, p. 161). Zwar ist das Engagement der Männer innerhalb der Familie im Vergleich zu früher gestiegen, doch betrifft dies weitgehend die Beteiligung an Spielaktivitäten mit den Kindern (vgl. Beck-Gernsheim, 1992, p. 38). Veränderungen der geschlechtstypischen Arbeitsteilung lassen sich vor allem von Seiten der Frauen aufgrund ihrer zunehmenden Erwerbsbeteiligung feststellen (vgl. Keddi & Seidenspinner, 1991, p. 185).

#### **2.1.2.2. Situation in der Schweiz – elterliche Arbeitsteilung**

Die folgenden Ausführungen zur Situation in der Schweiz basieren auf den Analysen aus dem Familienbericht (EDI, 2004) und dem darauf aufbauenden statistischen Bericht zu den Familien in der Schweiz (BFS, 2008).

Im Familienbericht (2004) wird ein Familienbegriff im engeren Sinn verwendet, der sich auf die „Beziehungen zwischen Eltern und abhängigen Kinder unter 25 Jahren“ (EDI, 2004, p. 90) bezieht. Im statistischen Teil des Berichts werden Familien als „Haushalte mit abhängigen Kindern unter 25 Jahren definiert“ (ebd., p. 90). Im Bericht des Bundesamts für Statistik zu den Familien in der Schweiz (2008) wird weiter zwischen Familien- und Nichtfamilienhaushalten differenziert (vgl. BFS, 2008, p. 7). In der Bundesverfassung wiederum, um auch eine rechtliche Definition von Familie aufzuzeigen, ist von „Familien als Gemeinschaften von Erwachsenen und Kindern“ (BV, Art. 41, Abs. 1c) die Rede. Diese Definitionsbeispiele verdeutlichen die zuvor diskutierte Problematik der Definition von Familie nur all zu gut.

Gemäss dem statistischen Bericht (2008) befinden sich Familien in der Schweiz insofern im Wandel, als dass eine Zunahme der kinderlosen Haushalte zu verzeichnen ist (vgl. BFS,

2008, p. 8). Des Weiteren steigt auch der Anteil Kinder, die in Einelternfamilien auswachsen, am häufigsten trifft dies auf Jugendliche zwischen 15 bis 19 Jahren zu (vgl. ebd., p. 8). Konstant geblieben ist jedoch die Anzahl Haushalte mit Kindern und gut die Hälfte der Haushalte sind Familienhaushalte (vgl. EDI, 2004, p. 10). Im internationalen Vergleich liegt die Erwerbsbeteiligung von Müttern mit Kindern unter 15 Jahren in der Schweiz leicht über dem EU-Durchschnitt (vgl. BFS, 2008, p. 19). Zudem geht knapp die Hälfte der Frauen zwischen 25 und 49 Jahren einer Teilzeitbeschäftigung nach (vgl. ebd., p. 20), während Männer Vollzeit arbeiten (vgl. ebd., p. 19). Es lässt sich feststellen, dass ausserfamiliäre Betreuung<sup>3</sup> von der Hälfte der Familien mit Kindern unter fünf Jahren regelmässig in Anspruch genommen wird (vgl. ebd., p. 22). Dies bedeutet eine deutliche Zunahme, waren es im Jahre 2004 noch ein Drittel der Haushalte mit Kindern, die auf ausserfamiliäre Betreuung zurückgegriffen haben (vgl. EDI, 2004, p. 11). Unverändert blieb die Betreuungsform<sup>4</sup>, nach wie vor übernehmen vor allem die Grosseltern die Betreuung der Kinder (vgl. EDI, 2004, p. 12; BFS, 2008, p. 22), gefolgt von der Betreuung in Kindertagesstätten (vgl. BFS, 2008, p. 22). Besteht ein grösserer Betreuungsbedarf, werden institutionelle Betreuungsangebote in Anspruch genommen (vgl. ebd., p. 22). Insbesondere erwerbstätige Mütter mit Kindern unter 15 Jahren, auch solche aus partnerschaftlichen Haushalten, sind auf ausserfamiliäre Betreuung angewiesen (vgl. ebd., p. 71). Mit zunehmendem Alter der Kinder geht die Häufigkeit der ausserfamiliären Betreuung zurück (vgl. ebd., p. 71).

Ein detaillierteres Bild der innerfamiliären Arbeitsteilung in der Schweiz liefern die Ergebnisse der Untersuchung von Herzog et al. (1997). Sie unterscheiden basierend auf einer Quantifizierung von Interview- und Fragebogendaten (vgl. ebd., p. 97) insgesamt vier Modelle der innerfamiliären Arbeitsteilung: traditionell, halbtraditionell, halbparterschaftlich und partnerschaftlich (vgl. ebd., p. 108). Anhand ihrer Ergebnisse lässt sich aufzeigen, dass die Erwerbsbeteiligung der Frauen kontinuierlich vom traditionellen bis zum

---

<sup>3</sup> In der Schweiz sind unterschiedliche Begriffe für die Betreuung der Kinder ausserhalb der Familie bekannt (vgl. Ignaczewska, 2008, p. 5). Es handelt sich hierbei um Begriffe wie: schulergänzende Betreuung, familienergänzende oder haushaltsexterne Betreuung, familienexterne, ganztägige schulische Betreuung, ausserfamiliäre bzw. ausserfamiliäre Betreuung oder Tagesstrukturen (vgl. ebd., p. 5). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der ausserfamiliären Betreuung verwendet, wenn von der Betreuung der Kinder ausserhalb der Familie die Rede ist. Es wird der Kürze halber nur der Begriff der Betreuung erwähnt. Damit werden die in den Betreuungseinrichtungen des Vorschul- und Schulbereichs stattfindende Bildung, Erziehung und Betreuung begrifflich unter den Begriff der Betreuung subsumiert (vgl. ebd., p. 6).

<sup>4</sup> Es werden verschiedene Betreuungsformen je nach Vorschul- und Schulbereich (u.a. Kinderkrippen, Tagesfamilien, Kindergarten, Kinderhorte, Mittagstische und Tagesschulen) unterschieden (vgl. Ignaczewska, 2008, p. 9ff.). Zudem gibt es neben diesen formellen institutionellen Betreuungsformen auch nicht institutionelle Betreuungsformen wie die Betreuung durch Verwandte (z.B. Grosseltern) (vgl. EDK, 2007, p. 3).

partnerschaftlichen Modell ansteigt (vgl. ebd., p. 306).<sup>5</sup> Es zeigt sich auch, dass Männer nach wie vor einer Vollzeitbeschäftigung und Frauen einer Teilzeitarbeit nachgehen (vgl. ebd., p. 307). Die Hauptverantwortung für die Hausarbeit (vgl. ebd., p. 307) und die Kinderbetreuung (vgl. ebd., p. 310) liegt bei den Frauen. Der reale Zeitaufwand der Frauen, den sie für die Hausarbeit aufwenden, nimmt vom traditionellen bis zum partnerschaftlichen Modell, anders als bei der Erwerbstätigkeit, ab (vgl. ebd., p. 309).

Betreffend die ausserfamiliäre Betreuung stellen Herzog et al. (1997) fest, dass Eltern des partnerschaftlichen Modells eher auf ausserfamiliäre Betreuung angewiesen sind (vgl. ebd., p. 316).

Herzog et al. (1997) halten insgesamt fest, dass nach wie vor ein „dominantes traditionelles Familienbild“ (ebd., p. 312) in den Bereichen der Erwerbstätigkeit, Hausarbeit und Kinderbetreuung vorherrscht (vgl. ebd., p. 312).

Untersuchungen der Familienforschung zur innerfamiliären Arbeitsteilung belegen ebenfalls, dass Mütter und Väter unterschiedlich im Haushalt tätig sind. Als einheitliches Muster zeigt sich, dass vor allem Frauen den Haushalt führen und zwar unabhängig, ob sie einer Erwerbstätigkeit nachgehen oder nicht (vgl. Nave-Herz, 2002, p. 51). Nave-Herz (2002) erwähnt in diesem Zusammenhang die These der Doppelorientierung der Frauen (vgl. ebd., p. 43). Sie unterscheidet drei Gruppen von Müttern: erstens Mütter, die als Vollzeit-Hausfrauen das traditionelle Modell praktizieren, zweitens erwerbstätige Mütter mit niedrigem Einkommen, die im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen als am meisten belastet gelten und drittens die erwerbstätigen Mütter, die private Hilfe von Tagesmutter oder Haushaltshilfen in Anspruch nehmen (vgl. ebd., p. 54f.).

Der These über die heutige Doppelorientierung der Frauen folgend, wird eine familienfreundliche Arbeitswelt gefordert, die es den Müttern und Vätern ermöglicht, gleichzeitig am Familien- und Berufsleben teilzunehmen (vgl. Nave-Herz, 2002, p. 43). Damit ist die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und in diesem Zusammenhang die ausserfamiliäre Betreuung angesprochen.

Da das vorherrschende Erwerbsmodell in der Schweiz, dasjenige der Teilzeit erwerbstätigen Mutter und des Vollzeit erwerbstätigen Vaters ist und die Mütter nach wie vor den Grossteil der Hausarbeit übernehmen, lässt sich abschliessend sagen, dass eine gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf massgebend ist (vgl. BFS, 2008, p. 74).

---

<sup>5</sup> Der Erwerbsumfang beträgt beim traditionellen Modell 0 Prozent und 74 Prozent beim partnerschaftlichen Modell (vgl. Herzog; Böni & Guldemann, 1997, p. 306).

### **2.1.3. Begriffsklärung – Sozialisation**

Nachdem in den vorangehenden Abschnitten die Begrifflichkeiten und zentralen Aspekte im Zusammenhang mit der Familie für die vorliegende Arbeit thematisiert wurden, wird nun näher auf die Sozialisation in der Familie eingegangen. Der Fokus liegt dabei auf der Familie und dem Geschlecht. Es handelt sich demzufolge um einen Abriss der Sozialisationsforschung und -theorie zur Sozialisation der Jugendlichen im Kontext der Familie insbesondere mit Fokus auf das Geschlecht und um keine vollständige Darstellung deren. Zur Begriffsklärung der Sozialisation gehört die Situierung des Forschungsgegenstandes der Sozialisationsforschung und -theorie (vgl. Abschn. 2.1.3.1.) und Erläuterung des Begriffs der Sozialisation (vgl. Abschn. 2.1.3.2.) sowie das Aufzeigen der beiden Sozialisationsphasen Kindheit und Jugend, die für diese Arbeit relevant sind (vgl. Abschn. 2.1.3.3.).

#### **2.1.3.1. Forschungsgegenstand der Sozialisationsforschung und -theorie**

Das Konzept der Sozialisation wurde vom französischen Soziologen Émile Durkheim (1858-1917) begründet (vgl. Baumgart, 1997, p. 31). Er ging von einem aus heutiger Sicht verkürztem Konzept der Sozialisation aus, da er nur die Verinnerlichung der gesellschaftlichen Normen durch das Individuum beschrieben hat (vgl. Tillmann, 2004, p. 35). Der heute vorherrschende Sozialisationsbegriff grenzt sich vom ursprünglichen Konzept Durkheims' ab und wurde um zusätzliche Komponenten weiterentwickelt (vgl. Hurrelmann, 2006, p. 15). Die heutige Sozialisationsforschung ist interdisziplinär ausgerichtet (vgl. Hurrelmann, 1998, p. 9). Sie befasst sich aus soziologischer Sicht mit der Erforschung von sozialen Mechanismen einer Gesellschaft, die zur Sicherung der Übernahme von Werten und Normen dienen. In einer psychologischen Ausrichtung der Sozialisationsforschung wird der Frage nach dem Verlauf der individuellen Entwicklung zu einer handlungsfähigen Persönlichkeit<sup>6</sup> nachgegangen. Die pädagogische Forschung fokussiert das Individuum und seine Umwelt und geht dabei „der Frage nach, wie das menschliche Individuum und seine soziale und dingliche Umwelt so stimuliert und beeinflusst werden können, dass eine nach persönlichen und zugleich nach gesellschaftlichen Kriterien wünschenswerte Persönlichkeitsentwicklung zustande kommt“ (ebd., p. 9). Neuere theoretische Ansätze gehen von einer gemeinsamen Beeinflussung der Persönlichkeitsentwicklung durch die gesellschaftlichen und psychischen Faktoren aus und sehen die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt als Wechselwirkungsbeziehung (vgl. ebd., p. 9f.).

---

<sup>6</sup> Mit Persönlichkeit wird laut Hurrelmann (1998), „das einem Menschen spezifische organisierte Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen bezeichnet, das sich auf der Grundlage der biologischen Ausstattung als Ergebnis der Bewältigung von Lebensaufgaben jeweils lebensgeschichtlich ergibt“ (ebd., p. 14) bezeichnet. Die Persönlichkeitsentwicklung ist eine „überdauernde und langfristige Veränderung wesentlicher Elemente dieses Gefüges im historischen Zeitverlauf und im Verlauf des Lebens“ (ebd., p. 14).

Über dieses Grundverständnis des Sozialisationsbegriffs herrscht in der Sozialisationsforschung Konsens (vgl. Tillmann, 2004, p. 13). Jedoch konnte aus den zahlreichen Theorieansätzen, formulierten Thesen und empirischen Befunden bisher keine Theorie der Sozialisation herausgebildet werden (vgl. Geulen, 2009, p. 22; Niederbacher & Zimmermann, 2011, p. 19).

Während somit in früheren Ansätzen der Sozialisationsforschung vor allem Fragen der Integration in die Gesellschaft und dem dafür notwendigen Kompetenzerwerb sowie der sozialstrukturellen Bedingungen der Sozialisation erörtert wurden (vgl. Hurrelmann; Grundmann & Walper, 2008, p. 14f.), wird in neueren Forschungsansätzen der Fokus nun vermehrt auf das Subjekt und somit auf subjektorientierte Sozialisationsprozesse gelegt (vgl. Geulen, 2009, p. 11f.; Hurrelmann; Grundmann & Walper, 2008, p. 15). Dementsprechend zeigt sich Sozialisation „aus dieser subjektzentrierten Perspektive weniger in der Aneignung eines sozial erwünschten Repertoires an gesellschaftlich vorgegebenen Verhaltensweisen und Orientierungen – wie das in den früheren, gesellschaftstheoretischen Ansätzen formuliert wurde – , sondern vor allem in der Genese der menschlichen Persönlichkeit“ (Hurrelmann; Grundmann & Walper, 2008, p. 15).

Im Zentrum dieser interdisziplinären Forschung stehen die individuellen Entwicklungsprozesse in wechselseitiger Abhängigkeit mit den sozialen und materiellen Umwelten (vgl. Hurrelmann, 2008, p. 14). Die Sozialisationsforschung ist unter anderem mit den Forschungsfeldern der Geschlechter-, Bildungs- und Familienforschung eng vernetzt (vgl. ebd., p. 14), weshalb sie in der hier vorliegenden Thematik von zentraler Bedeutung ist.

### **2.1.3.2. Definition – Sozialisation**

Mit Sozialisation wird gemäss Hurrelmann (1998) „der Prozess der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und den dinglich-materiellen Lebensbedingungen verstanden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der historischen Entwicklung einer Gesellschaft existieren“ (ebd., p. 14) bezeichnet. Dieser Definition zufolge bezeichnet Sozialisation den „Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt“ (ebd., p. 15). Unter Sozialisation wird somit ein lebenslanger Prozess, während dem sich das Individuum in Wechselwirkung mit seiner Umwelt zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit entwickelt, verstanden (vgl. Hurrelmann, 1998, p. 14; Hurrelmann, 2006, p. 15). Dabei wird zwischen innerer und äusserer Realität unterschieden. Die innere Realität bilden die körperlichen und psychischen Merkmale des Menschen und

zur äusseren Realität gehört die soziale und physikalische Umwelt (vgl. Hurrelmann, 2006, p. 16).

Für Tillmann (2004) ist die Sozialisation zudem ein Bereich der sozialen Realität (vgl. ebd., p. 10) und er betont in seinen Ausführungen zum Sozialisationsbegriff, dass „Sozialisation nicht einfach die (freiwillige oder erzwungene) Übernahme gesellschaftlicher Erwartungen in psychische Strukturen, sondern ein Prozess der aktiven Aneignung von Umweltbedingungen durch Menschen“ (ebd., p. 12) ist.

Grundmann (2006) weist auf die „doppelte Bedeutung von Sozialisation als Prozess der Kollektivbindung und der Persönlichkeitsentwicklung hin“ (ebd., p. 19). Auch für ihn sind die Akteure aktiv am Sozialisationsprozess beteiligt, so dass „Werte und Rollenvorstellungen nicht einfach übernommen, sondern aktiv konstruiert werden“ (ebd., p. 22f.). Er führt weiter aus, dass „Sozialisation als sozialer Prozess sowohl in Hinblick auf die Akteurebene, als auch aus der Perspektive des Kollektivs und schliesslich auch in Hinblick auf seine gesellschaftliche Bedeutung bestimmt werden“ (ebd., p. 38) kann. Es lässt sich feststellen, dass Grundmann (2006) Sozialisation aus interaktions- und gesellschaftsbezogener Perspektive definiert (vgl. Hurrelmann; Grundmann & Walper, 2008, p. 24). Seine Definition ist zudem mehrstufig angelegt, indem zwischen der personalen Ebene, der Ebene der sozialen Beziehungen und der sozialen Organisationen unterschieden wird (vgl. Grundmann, 2006, p. 41). Zentral sind „jene Sozialbeziehungen, die sich vor allem auf der Ebene der konkreten Interaktion zwischen Personen etablieren, in die dann persönliche Handlungsweisen und -dispositionen (personale Manifestationen) ebenso einfließen wie kulturelle Vorstellungen und gesellschaftliche Ressourcen der Lebensführung (soziale Manifestationen)“ (ebd., p. 41).

Dadurch erfüllt der Prozess der Sozialisation eine Doppelfunktion, indem einerseits die Gesellschaft und ihre Traditionen über Generationen reproduziert und transformiert werden sollen und andererseits soll das Individuum handlungsfähig gemacht werden (vgl. Ecarius; Eulenbach; Fuchs & Walgenbach, 2011, p. 9). Ausgehend von der Wechselwirkung zwischen Gesellschaft und Individuum lässt sich der Sozialisationsprozess in gesellschaftliche Ebenen (Subjekt-, Interaktions-, Institutions- und Gesamtgesellschaftsebene) gliedern. Weiter lässt sich der Sozialisationsprozess als individuelle Entwicklung hin zur Handlungsfähigkeit in biographische Phasen einteilen (vgl. Tillmann, 2004, p. 15ff.). Im Zentrum der hier vorliegenden Untersuchung stehen vor allem die Interaktionen und Tätigkeiten zwischen Eltern und Kindern, die jeweils in die sich gegenseitig beeinflussenden gesellschaftlichen Ebenen eingebunden sind (vgl. ebd., p. 16). Die Interaktionen zwischen Eltern und Kindern „lassen sich als unmittelbare Bedingungen der vorschulischen Sozialisation ansehen“ (ebd., p. 16). Dabei spielen die



Persönlichkeitsmerkmale der Eltern und ihre Erfahrungen am Arbeitsplatz sowie das Angebot vorschulischer Bildungseinrichtungen (u.a. Kinderkrippen, Kindergarten) eine Rolle. Dadurch wird verdeutlicht, dass der Sozialisationsprozess in Familie und Institution, die wiederum Bestandteil der Gesellschaft sind, nicht unabhängig voneinander stattfindet, sondern darin eingebunden ist und beeinflusst wird (vgl. ebd., p. 16).

Der Begriff der Sozialisation wird in der deutschsprachigen Literatur vom Begriff der Erziehung abgegrenzt (vgl. Abschn. 2.3.1.).<sup>7</sup> Fend (1969) beschreibt Sozialisierung als „Sozialmachen und Sozialwerden“ (ebd., p. 34). Er definiert dies wie folgt: „Sozialisierung als ‚Sozialmachung‘ bezeichnet die Summe aller Tätigkeiten von beeinflussenden Personen, wie z.B. die Disziplinierungstechniken der Eltern, während mit Sozialisierung als ‚Sozialwerdung‘ auf die Veränderungen und den Aufbau der Persönlichkeit auf Grund sozio-kultureller Beeinflussung Bezug genommen wird“ (ebd., p. 35). Fend (1969) bezeichnet in seinen Ausführungen Sozialisation als Sozialmachung mit Erziehung (vgl. ebd., p. 65). Sozialisierung und Sozialisation werden in der Forschungsliteratur synonym verwendet. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der Sozialisation verwendet.

### **2.1.3.3. Phasen der Sozialisation – Kindheit und Jugend**

Wie bereits erwähnt, lässt sich der Sozialisationsprozess in Phasen unterteilen, die als Präzisierung der Unterscheidung zwischen primärer und sekundärer Sozialisation dienen sollen (vgl. Tillmann, 2004, p. 19). Zur Unterteilung des Sozialisationsprozesses wird der Lebenslauf, der durch gesellschaftliche Bedingungen bestimmt wird, in Phasen unterteilt (vgl. Abb. 1). Dazu wird die Entwicklungspsychologie, die den Lebenslauf in Altersabschnitte<sup>8</sup> aufteilt, mit einer soziologischen Betrachtungsweise über die Normalbiographie eines Individuums verknüpft und anhand der Übergänge im Leben beschrieben (vgl. ebd., p. 21).

---

<sup>7</sup> Eine weitere Abgrenzung erfolgt zum Begriff Entwicklung. „Mit dem Begriff Entwicklung wird eine Reihe von Veränderungen beschrieben, in der Reifung und Lernen gleichermassen eingeschlossen sind. Unter Reifung werden die endogenen Bereiche der Entwicklung verstanden (z. B. Körperwachstum, Gewichtszunahme). Von Lernen wird gesprochen, wenn erfahrungsabhängige Komponenten der Entwicklung betrachtet werden“ (Niederbacher & Zimmermann, 2011, p. 14).

<sup>8</sup> Die Altersangaben im Phasenmodell sind nicht vollständig und nicht definitiv, sie dienen daher nur der ungefähren Orientierung. Die Fragezeichen bei den Altersangaben wurden dem Original entnommen (vgl. Tillmann, 2004, p. 21).

In Abbildung 1 sind die einzelnen Phasen des Sozialisationsprozesses dargestellt.

Phasen	Ungefähre Altersangaben	Übergänge
Säugling	0-1	Vorschulische Bildungseinrichtungen
↓		
Frühe Kindheit	2-4	Kindergarteneintritt
↓		
Kindheit	5-12	Schuleintritt
↓		
Jugend	13-?	Geschlechtsreife, Schulentlassung, Eintritt in Berufsbildung, weitere Ausbildung
↓		
Erwachsenenalter	?-65	Eintritt in Berufstätigkeit, Familiengründung
↓		
Alter	65-?	Pensionierung

Abbildung 1: Phasenmodell des Sozialisationsprozesses  
(Darstellung in Anlehnung an Tillmann, 2004, p. 21)

Auch für das Phasenmodell (vgl. Abb. 1) gilt der Grundsachverhalt des Sozialisationsprozesses, dass die Lebensphasen voneinander wechselseitig abhängig sind und dass es sich um eine individuelle biographische Verbindung handelt (vgl. ebd., p. 21). Während sich die Sozialisationsforschung in klassischer Weise vor allem mit der Kindheits- und Jugendphase befasst hat, rücken nun auch die Phase des Erwachsenenalters und des Alters ins Zentrum der Forschung (vgl. Hurrelmann; Grundmann & Walper, 2008, p. 18).

Für die vorliegende Arbeit wird Sozialisation während der Kindheit thematisiert und die Phase der Jugend im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienwahl fokussiert, weshalb im Folgenden die beiden Phasen begrifflich erläutert werden.

In der Literatur wird überwiegend die Lebenszeit von 1-14 Jahren als Kindheit bezeichnet (vgl. Stange, 2006, p. 38). Eine weitere Differenzierung erfolgt zwischen dem Säuglingsalter (0-1 Jahre), der frühen Kindheit (2-6 Jahre) sowie der mittleren Kindheit (6-12 Jahre) und der späten Kindheit (12-14 Jahre) (vgl. ebd., p. 38; Tillmann, 2004, p. 21). Im sprachlichen Alltagsgebrauch wird mit Jugend „eine von Kindheit und Erwachsenenleben unscharf unterschiedene Lebensphase, mit der bestimmte Verhaltensmuster und Eigenschaften verknüpft sind, die bei anderen Altersgruppen keine bzw. keine derartige Ausprägung erfahren“ (Ecarius et al., 2011, p. 13) bezeichnet. In der Soziologie „meint Jugend wiederum die Lebensphase, in der ein Mensch nicht mehr die stark in familiäre Zusammenhänge eingebundene Rolle des Kindes spielt, zugleich aber auch noch nicht die Rolle eines Erwachsenen einnimmt, die zur vollgültigen Wahrnehmung gesellschaftlicher Aufgaben – etwa zur Gründung einer Familie – berechtigt“ (ebd., p. 14).

Es handelt sich somit um die Phase zwischen dem Ende der Kindheit und dem Beginn des Erwachsenenlebens (vgl. King, 2004, p. 19). Diese Lebensphase wird sowohl mit dem Begriff ‚Jugend‘ als auch mit dem englischsprachigen Begriff ‚adolescence‘ bezeichnet, der sich in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung ebenfalls durchgesetzt hat (vgl. ebd., p. 19ff.). Ursprünglich stammt der Begriff Adoleszenz aus der Psychologie und bezeichnet die Entwicklungsphase von Jugendlichen, die über die Pubertät hinausgeht (vgl. Niederbacher & Zimmermann, 2011, p. 137). Die Schwierigkeit der Definition von Jugend besteht darin, dass die Abgrenzung zu den anderen Phasen schwierig ist (vgl. Neuenschwander, 1996, p. 92). Der Anfang wird meistens mit der Pubertät festgelegt und der Übergang ins Erwachsenenalter ist fließend, als Abschluss der Jugendphase gilt die erreichte Unabhängigkeit (vgl. ebd., p. 92). Besonders in der Adoleszenz ist die Bedeutung von Geschlecht zentral, da in dieser Phase, neben den geschlechtstypischen Veränderungen des Körpers, die Jugendlichen in die Geschlechterordnung der Gesellschaft integriert werden und sich auch in Bildungsinstitutionen sowie auf ihrem Ausbildungs- und Berufsweg entsprechend einordnen müssen (vgl. ebd., p. 67). Der Eintritt in die berufliche Ausbildung ist nach wie vor einer der entscheidenden Schritte, der das Verlassen der Jugendphase und den Eintritt ins Erwachsenenalter symbolisiert (vgl. Hurrelmann, 1998, p. 148).

#### **2.1.4. Familie als primäre Sozialisationsinstanz**

Der Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit der Thematik der Sozialisation liegt im Rahmen dieser Arbeit auf der Sozialisation im Kontext der Familie.

Genauer betrachtet, ist Sozialisation unter anderem abhängig von der Familie, in der die Kinder aufwachsen, insbesondere vom elterlichen Verhalten den Kindern gegenüber, von vorhandenen Spielmöglichkeiten und davon, ob man mit Geschwistern aufwächst. Später werden Erfahrungen ausserhalb der Familie gemacht und die Spielkameraden sowie die Schule kommen als weitere Sozialisationsinstanzen neben der Familie hinzu (vgl. Geulen, 2009, p. 12). Der Sozialisationsprozess zeichnet sich „durch komplexe *Wechselwirkungen* zwischen einer Vielzahl organischer, auch genetischer Bedingungen mit einer Vielzahl von Bedingungen in der sozialen Umwelt, und zwar über einen längeren Zeitraum“ (ebd., p. 13 – Hervorhebung im Original) hinweg ab. Sozialisation findet somit in verschiedenen Kontexten, wie zum Beispiel in der Familie, in Bildungsinstitutionen und später am Arbeitsplatz, während des gesamten Lebens statt (vgl. ebd., p. 15f.).

Insgesamt wird zwischen vier Sozialisationsinstanzen unterschieden, die je nach Lebensphase unterschiedlich am Sozialisationsprozess beteiligt sind (vgl. Buchmann & Huisinga, 2009, p. 62). Es handelt sich um die primäre Sozialisation in der Familie, die

sekundäre Sozialisation in den Bildungseinrichtungen und unter den Peers<sup>9</sup>, die tertiäre Sozialisation in der Berufsausbildung und -tätigkeit sowie die mediale Sozialisation durch die Massenmedien (vgl. ebd., p. 62f.). Als wichtigste Sozialisationsinstanzen und somit Vermittler der äusseren Realität gelten die Familien und die Bildungsinstitutionen (vgl. Hurrelmann, 2006, p. 30). Der Familie kommt dabei eine zentrale Rolle im Sozialisationsprozess der Kinder zu, da in der Familie die früheste und nachhaltigste Prägung der Persönlichkeit des Kindes stattfindet. Daher wird die Familie als primäre Sozialisationsinstanz bezeichnet (vgl. ebd., p. 127). Die frühe Sozialisation in der Familie wird dabei von der nachfolgenden Sozialisation in der Schule und in der Gruppe der Gleichaltrigen unterschieden (vgl. Tillmann, 2004, p. 19).

In der schulischen Sozialisationsforschung wird vor allem die Entstehung von Schulerfolg und Schulversagen untersucht (vgl. ebd., p. 139). Dabei wird von einem Wechselwirkungsprozess zwischen den familialen und schulischen sowie personalen Bedingungen ausgegangen (vgl. ebd., p. 140). Die Sozialisation in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen wird deshalb als sekundäre Sozialisation bezeichnet (vgl. Hurrelmann, 2006, p. 187). Für die hier vorliegende Arbeit ist die Sozialisation in der Familie zentral, weshalb auf die schulische Sozialisation nicht näher eingegangen wird.

In der Sozialisationsforschung (vgl. z.B. Kohn 1981, Bernstein 1972 zit. nach Hurrelmann 1998) herrscht Einigkeit darüber, dass die sozialen und materiellen Lebensbedingungen einer Familie sich auf den Erziehungs- und Sozialisationsprozess der Kinder auswirken (vgl. Hurrelmann, 1998, p. 133). In neueren Studien wird die Familie als Interaktionssystem verstanden, innerhalb dessen die Subjekte sich produktiv mit der Realität auseinandersetzen (vgl. ebd., p. 134f.). Dabei spielen die in Wechselwirkung zu einander stehenden innerfamiliären Strukturen und persönlichen Erfahrungen der Eltern am Arbeitsplatz sowie ausserhalb der Familie eine entscheidende Rolle für den Sozialisationsprozess (vgl. ebd., p. 134f.). Den Studien der Sozialisationsforschung liegt ein Strukturmodell zugrunde, in welchem die familialen Sozialisationsbedingungen auf unterschiedlichen Ebenen analysiert werden (vgl. Grüneisen & Hoff, 1980, p. 14). Es wird zwischen einer organisatorischen Ebene (Arbeits- und Berufserfahrung, materielle Lebensbedingungen), einer individuellen Ebene (Persönlichkeitsmerkmale der Eltern) sowie einer Interaktionsebene (interaktive Handlungen) unterschieden (vgl. Hurrelmann, 1998, p. 117, p. 137). Betont wird, dass noch weitgehend Untersuchungen in der Sozialisationsforschung fehlen, die der Erwerbstätigkeit der Mutter, und den geschlechtstypischen Einflüssen auf den Sozialisationsprozess Aufmerksamkeit schenken (vgl. ebd., p. 127ff.).

---

<sup>9</sup> Mit „peers“ wird in der deutschsprachigen Forschungsliteratur die Gruppe gleichaltriger Kinder und Jugendlicher bezeichnet (vgl. Oswald, 2008, p. 321).

Die Sozialisation in der Familie erfolgt unter anderem mittels Grundüberzeugungen (z.B. Moral) sowie über das Verhalten und den Lebensstil und wird durch das soziale Milieu, dem die Familie angehört, beeinflusst (vgl. Buchmann & Huisinga, 2009, p. 62). Als Vermittlungsinstrument wird dazu die Sprache, die gleichzeitig ein Ausdrucksmittel ist, eingesetzt. Als wichtige Sozialisationsprozesse können die Nachahmung und die Verinnerlichung genannt werden (vgl. ebd., p. 62).

In der frühen Kindheit wird der Familie eine Schlüsselrolle bei der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes zugeschrieben, während ihr im Jugendalter im Hintergrund eine zentrale Funktion bei der sozioemotionalen Stabilisierung und Bildungs- und Berufsentscheidung der Jugendlichen zukommt (vgl. ebd., p. 136). Als Sozialisationskontext ist die Familie somit auch für die Jugendlichen, auch wenn diese als aktiv handelnde Subjekte angesehen werden, äusserst bedeutsam (vgl. Ecarius et al., 2011, p. 69). Demnach ist die Beziehung der Jugendlichen zu den Eltern auch in der Adoleszenz von Bedeutung (vgl. King, 2004, p. 105). Sie bildet im Zusammenhang mit den Lebensentwürfen, die die Eltern als Mann bzw. als Frau und als Paar repräsentieren die Ausgangsbasis für die Lebensgestaltung der Jugendlichen (vgl. ebd., p. 107). Somit repräsentieren sie „Hintergrund und Basis für die Entwürfe, die die Tochter als Frau oder der Sohn als Mann entwickeln“ (ebd., p. 107). Dabei identifizieren sich die Jugendlichen mit manchen Aspekten der elterlichen Lebensentwürfe genauso wie sich auch einige Jugendliche davon abgrenzen (vgl. ebd., p. 107).

### **2.1.5. Konzept der Selbstsozialisation**

In den neueren Ansätzen der Sozialisationsforschung wird, wie bereits aufgezeigt, das Individuum als aktiver Gestalter seiner Sozialisation angesehen. Diese Subjektorientierung wird im Begriff der Selbstsozialisation deutlich (vgl. Abels & König, 2010, p. 230). Es handelt sich um eine neue Forschungsausrichtung, denn „Sozialisation, Lernen und Bildung avancierten in den 1990er Jahren zu Begriffen des Selbstsozialisation, des eigentätigen Lernens und der Selbstbildung jenseits familiärer Interaktion und der sozialen und emotionalen Unterstützung für Jugendliche“ (Ecarius et al., 2011, p. 70). Bereits Hurrelmann (1983) sprach jedoch in seinem Aufsatz vom „Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“. Mit der Verwendung des Konzepts der Selbstsozialisation erfolgt eine deutliche Betonung des Selbst im Kontext der Sozialisation (vgl. Zinnecker, 2000, p. 275). Demnach kann unter Selbstsozialisation der Eigenanteil verstanden werden, den ein Individuum zu seiner Sozialisation beiträgt (vgl. ebd., p. 281). Abgegrenzt wird die Selbstsozialisation, bei der der eigene Beitrag des Individuums im Zentrum steht, von der Fremdsozialisation (vgl. Abels & König, 2010, p. 231; Zinnecker, 2000, p. 275). Sie stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zu einander, so dass Veränderungen auf der einen Seite Konsequenzen auf der anderen Seite bewirken (vgl. Zinnecker, 2000, p. 277).

Zinnecker (2000) bringt Selbstsozialisation mit der Tätigkeit des Individuums in Verbindung (vgl. ebd., p. 279) und stellt dabei die Frage auf: „Was tue ich, wenn ich mich selbst sozialisiere?“ (ebd., p. 279). Er beantwortet die Frage anhand eines Beispiels, wie die Eigentätigkeit des Kindes aussieht (vgl. ebd., p. 279). „Kinder sozialisieren sich selbst, indem sie erstens den Dingen und sich selbst eine eigene Bedeutung zuschreiben; indem sie zweitens eine eigene Handlungslogik für sich entwerfen; und indem sie drittens eigene Ziele für ihr Handeln formulieren“ (ebd., p. 279). Für die Sozialisationsinstanz Familie bedeutet dies nun, dass zwischen einer sogenannten geteilten und nichtgeteilten Familienumwelt unterschieden wird (vgl. ebd., p. 280). Durch die Selbstsozialisation erhöhen die einzelnen Familienmitglieder den Anteil der nichtgeteilten Umwelten in der Familie (vgl. ebd., p. 280).

Basierend auf empirischen Ergebnissen zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, geht das Konzept der Selbstsozialisation davon aus, dass Kinder und Jugendliche die für ihre Biographie relevanten Haltungen und Einstellungen selbständig ausbilden (vgl. Niederbacher & Zimmermann, 2011, p. 65). Kinder und Jugendliche lernen demnach bereits früh in der Familie, in vorschulischen Bildungseinrichtungen in der Schule und unter Gleichaltrigen „eigene Wünsche zu artikulieren, ihre Aktivitäten räumlich sozial und zeitlich zu koordinieren“ (ebd., p. 65). Es wird angenommen, dass Erziehungsabsichten in der Familie und der Schule dadurch einen geringeren Einfluss auf die Heranwachsenden haben (vgl. ebd., p. 65).

Anhand der aufgezeigten familialen Bedingungen und Strukturen der Sozialisation ist nicht zu verkennen, dass es die zentrale Funktion der Familie ist, die Kinder mit sozialen und kognitiven Kompetenzen für das Leben und vor allem für die Schule vorzubereiten (vgl. Hurrelmann, 1998, p. 138). Beim Übergang von der Schule in den Beruf gelten die familiale und schulische Sozialisation als wichtige Erfahrungshintergründe (vgl. Hurrelmann, 1998, p. 148). Die in der Familie erfahrenen Berufsbedingungen der Eltern prägen zudem die beruflichen Vorstellungen der Jugendlichen (vgl. ebd., p. 150). Dies erfolgt jeweils unter Berücksichtigung der Eigenleistung des Individuums im Sinne der Selbstsozialisation (vgl. Zinnecker, 2000, p. 281).

## **2.2. Geschlechtstypische Sozialisation in der Familie**

Basierend auf den allgemeinen Erläuterungen zur Sozialisation in der Familie wird nun aufgrund des Schwerpunktes dieser Arbeit auf die geschlechtstypische Sozialisation in der Familie näher eingegangen.

Zu Beginn der Ausführungen zur geschlechtstypischen Sozialisation in der Familie erfolgt eine thematische Einleitung und in den anschließenden Abschnitten werden die Begriffe Geschlecht und Geschlechterstereotype geklärt (vgl. Abschn. 2.2.1.ff.). Danach wird das Lernen am Modell nach Bandura (1976) kritisch diskutiert (vgl. Abschn. 2.2.2.). Darauffolgend werden zwei Aspekte der geschlechtstypischen Sozialisation anhand der geschlechtstypischen Kinderspiele und Freizeitaktivitäten der Kinder (vgl. Abschn. 2.2.3.) und der Beteiligung der Kinder am Haushalt thematisiert (vgl. Abschn. 2.2.4.).

Die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht hat für das Alltagsleben eine fundamentale Bedeutung, so dass „sich die Sozialisationsforschung seit langem mit der Frage beschäftigt, auf welche Weise sich die Heranwachsenden die Eigenschaften und Verhaltensweisen aneignen, die als passend für das jeweilige Geschlecht angesehen werden“ (Tillmann, 2004, p. 41). Die Auseinandersetzung mit der Thematik des Geschlechts im Sozialisationsprozess gilt als schwieriges Thema (vgl. Faulstich-Wieland, 2008, p. 240), zumal „die Geschlechtszugehörigkeit ständig erkennbar sein muss – Geschlecht omnipräsent ist“ (ebd., p. 240). Des Weiteren greifen die theoretischen Ansätze der Sozialisationsforschung zu kurz und thematisieren die Genderfrage zu ungenau, so dass schlussendlich offen bleibt, ob und wie die Sozialisation des Geschlechts verläuft (vgl. ebd., p. 240). Historisch betrachtet, hat sich die Frauen- und Geschlechterforschung mit der geschlechtstypischen Sozialisation auseinandergesetzt. Allerdings wurde nur die weibliche Sozialisation thematisiert und die Diskussion erst später auf die Sozialisation beider Geschlechter erweitert (vgl. ebd., p. 240).

Sowohl im Alltag als auch in der Wissenschaft wird die Diskussion um die Geschlechterdifferenzen kontrovers geführt. Es werden jeweils biologische und sozialisationstheoretische Argumente zur Erklärung herangezogen (vgl. Tillmann, 2004, p. 42f.). Als Ausgangslage ist es daher wichtig zu betonen, dass Individuen in soziale und historische Kontexte hineingeboren werden (vgl. Faulstich-Wieland, 2008, p. 241).

Zudem soll festgehalten werden, dass die Verwendung des Begriffs „geschlechtsspezifisch“ als problematisch zu betrachten sei, weil damit unterstellt wird, dass die Sozialisationsprozesse für die Geschlechter komplett anders verlaufen, sie jedoch durchaus Gemeinsamkeiten aufweisen (vgl. ebd., p. 240).

Mit diesem Begriff wird unweigerlich „die polarisierende gesellschaftliche Konstruktion der zwei Geschlechter“ (Bilden, 1998, p. 279) reproduziert. Aufgrund dieser begrifflichen Problematik und der polarisierenden Wirkung des Begriffs „geschlechtsspezifisch“, wird in dieser Arbeit der Begriff „geschlechtstypisch bzw. geschlechtsuntypisch“ verwendet.<sup>10</sup>

### 2.2.1. Begriffsklärungen

In den folgenden Abschnitten werden die grundlegenden Begriffe im Zusammenhang mit der geschlechtstypischen Sozialisation erläutert. Als erstes wird der Begriff des Geschlechts (vgl. Abschn. 2.2.1.1.) anhand des Konzepts des Doing Gender definiert, um anschliessend auf dieser Grundlage die Geschlechterstereotype (vgl. Abschn. 2.2.1.2.) zu thematisieren.

#### 2.2.1.1. Geschlecht – Doing Gender

Ausgehend von der kontroversen Diskussion zur Thematik der Geschlechterdifferenzen, wird aus biologischer Sicht argumentiert, „dass die Ausdifferenzierung der Menschen in zwei Geschlechter, dass somit die Existenz von Männern und Frauen Ergebnis eines biologischen Bauplans ist, der als solcher gesellschaftlich nicht beeinflussbar ist“ (Tillmann, 2004, p. 49). Die Annahme eines biologischen Bauplans erscheint plausibel, doch darf nicht angenommen werden, dass damit eine Unveränderbarkeit und Unbeeinflussbarkeit besteht und soziale Faktoren keine Wirkung hätten (vgl. ebd., p. 50).<sup>11</sup>

Geschlecht wird Bilden (1998) zufolge „im Sinne von *gender* als eine Kategorie sozialer Struktur bzw. als *ein duales System von Symbolisierungen*“ (ebd., p. 280 – Hervorhebungen im Original) verstanden. Deshalb wird im Folgenden auf das Konzept des Doing Gender näher eingegangen.

Die Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter, die zugleich als Beginn des Sozialisationsprozesses von Jungen und Mädchen bezeichnet wird, erfolgt spätestens bei der Geburt anhand der äusseren Geschlechtsorgane (vgl. ebd., p. 241). Im Verlauf des Sozialisationsprozesses müssen sich die Jungen und Mädchen aneignen, was diese Geschlechterzuordnung bedeutet (vgl. ebd., p. 241). Dies vollzieht sich vor allem in Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen, in denen sie sich „jeweils wieder als Mädchen bzw. Jungen inszenieren und ihren Interaktionspartnerinnen und -partnern jeweils Gleich- oder Gegengeschlechtlichkeit zuschreiben“ (ebd., p. 242). Dadurch erlangen sie Sicherheit im Verhalten und die Zugehörigkeit zu einem der beiden Geschlechter erhält Kontinuität (vgl. ebd., p. 241).

---

<sup>10</sup> Da in der referierten Literatur häufig der Begriff „geschlechtsspezifisch“ verwendet wird, wird auf diesen Begriff unter Beachtung der polarisierenden Wirkung in wortwörtlichen Zitaten zurückgegriffen.

<sup>11</sup> Damit wird auf das Verständnis der Beziehung zwischen Anlage und Umwelt verwiesen (vgl. Tillmann, 2004, p. 46).



In der Fachliteratur wird dieser konstruktivistische aus der Soziologie stammende und in der Erziehungswissenschaft eher neue Ansatz als „doing gender“<sup>12</sup> (Faulstich-Wieland, 2004, p. 175) bezeichnet. Gemäss diesem konstruktivistischen Ansatz wird, im Gegensatz zur biologischen Perspektive, „Geschlecht als soziale Kategorie“ (ebd., p. 176) verstanden. Anhand dieser Betrachtungsweise, wird der Anteil der Gesellschaft an den Geschlechterdifferenzen hervorgehoben (vgl. Tillmann, 2004, p. 52).

Dabei wird auf eine begriffliche Differenzierung aus dem angloamerikanischen Sprachraum zurückgegriffen, wo Geschlecht mit ‚sex‘ und mit ‚gender‘ übersetzt werden kann (vgl. ebd., p. 52). Demnach wird begrifflich zwischen „sex“ als Geschlecht, welches anhand der biologischen Merkmale<sup>13</sup> bestimmt wird und „gender“ als Geschlecht, welches durch Interaktionen in der Gesellschaft konstruiert wird, unterschieden (vgl. Faulstich-Wieland, 2004, p. 176f.).<sup>14</sup>

Auch Verhaltensweisen spielen eine Rolle, sie „entsprechen unterschiedlichen Erwartungen, Erfahrungen und Anforderungen an Frauen und Männer, denen wiederum gesellschaftliche Glaubensvorstellungen über Geschlechter zugrunde liegen“ (ebd., p. 176). Das individuelle Verhalten bestimmt jedoch nicht alleine die Konstruktion von Geschlecht, entscheidend sind die erwähnten Interaktionen und der soziale Kontext, in dem sie stattfinden (vgl. ebd., p. 179).

Die Geschlechtszugehörigkeit wird als natürlich angesehen und gilt als Selbstverständlichkeit (vgl. Faulstich-Wieland, 2008, p. 242). Diese Selbstverständlichkeit wird jedoch durch das alltägliche Handeln geschaffen, wodurch das Individuum einem Geschlecht zugehörig wird (vgl. ebd., p. 242). Die Geschlechtszugehörigkeit eines Kindes wird anhand des Vornamens sowie anhand äusserlicher Merkmale wie der Kleidung und Frisur sichtbar gemacht und ist je nach sozialem Milieu und Kultur anders (vgl. ebd., p. 242). Zudem hängt der Erwerb einer Geschlechtsidentität von den kognitiven Fähigkeiten ab, denn Informationen über das eigene Geschlecht müssen verarbeitet und Verhaltensweisen erkannt werden können (vgl. ebd., p. 242f.). Darin bestehen noch keine Geschlechterdifferenzen, diese werden erst durch die Gesellschaft konstruiert (vgl. ebd., p. 243). Die soziale Konstruktion von Geschlecht wird in der Erziehungswissenschaft empirisch vor allem anhand der Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern im Unterricht untersucht (vgl. Faulstich-Wieland, 2004, p. 185).

---

<sup>12</sup> Systematisiert wurde dieser Ansatz erstmals von Candace West und Don H. Zimmermann (1987) (vgl. Faulstich-Wieland, 2004, p. 176).

<sup>13</sup> Als biologische Merkmale nennt Tillmann (2004) zur Unterscheidung die biologischen Kategorien wie Anatomie, Morphologie, Physiologie und die Hormone (vgl. ebd., p. 52).

<sup>14</sup> Die soziokulturellen Inhalte (gender) sind mit einer Geschlechterzugehörigkeit verbunden, die auch als Geschlechtsidentität oder Geschlechterrolle bezeichnet wird (vgl. Tillmann, 2004, p. 52).

### 2.2.1.2. Geschlechterstereotype

In Verbindung mit dem Alltagsverständnis von Geschlecht werden oft Verhaltensweisen als typisch weiblich bzw. typisch männlich betrachtet, wodurch gewisse Typisierungen vorgenommen werden (vgl. Tillmann, 2004, p. 42). Im Allgemeinen „ist ‚Weiblichkeit‘ zum Beispiel mit „Mütterlichkeit, Fürsorge, Empathie, Bezogenheit oder Expressivität konnotiert, während ‚Männlichkeit‘ mit Selbstbehauptung, Aktivität, Selbstbezogenheit, Unabhängigkeit und eher instrumentellen Handlungsbereitschaften verknüpft wird“ (King, 2004, p. 66).<sup>15</sup> Neben der Zuschreibung der Mutterrolle wird auch die Hausarbeit als ein Merkmal der Weiblichkeit angesehen (vgl. Faulstich-Wieland, 1999, p. 47). Diese allgemeingültigen Vorstellungen von Geschlecht werden als Geschlechterstereotype bezeichnet (vgl. Trautner, 2004, p. 110).

„*Geschlechterstereotype* sind kognitive Strukturen, die sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern enthalten“ (Eckes, 2004, p. 165 – Hervorhebung im Original). Demnach gehören Geschlechterstereotype zum individuellen Wissen und bilden gleichzeitig auch „den Kern eines *konsensuellen*, kulturell geteilten Verständnisses von den je typischen Merkmalen der Geschlechter“ (ebd., p. 165 – Hervorhebung im Original). Des Weiteren „ist für Geschlechterstereotype [...] kennzeichnend, dass sie deskriptive *und* präskriptive Komponenten haben“ (ebd., p. 165 – Hervorhebung im Original). Zur deskriptiven Komponente gehören Annahmen über bestimmte Merkmale, wie Frauen und Männer sind, diese werden den Individuen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einem der beiden Geschlechter zugeschrieben. Und die präskriptive Komponente nimmt Bezug darauf, wie Frauen und Männer sein sollten oder wie ihr Verhalten sein sollte (vgl. ebd., p. 165). Das mit den Geschlechterstereotypen eng in Beziehung stehende Konzept der Geschlechterrollen wird hingegen in der Literatur teils deskriptiv teils präskriptiv und somit uneinheitlich eingesetzt (vgl. ebd., p. 165). Allen gemeinsam ist jedoch, dass „die Betonung beim Geschlechterrollenkonzept auf den sozial geteilten Verhaltenserwartungen, die sich auf Individuen aufgrund ihres sozial zugeschriebenen Geschlechts richten“ (ebd., p. 165), liegt.

Zu unterscheiden sind die Geschlechterstereotype im Sinne der sozial geteilten Strukturen vom Prozess der Stereotypisierung (vgl. ebd., p. 165). „Unter Stereotypisierung wird die Anwendung stereotypgestützten Wissens auf konkrete Personen verstanden“ (ebd., p. 165), die sich unbewusst vollzieht (vgl. ebd., p. 165).

---

<sup>15</sup> Aus der Fülle an Adjektiven und Substantiven zur Beschreibung der Geschlechterstereotype werden an dieser Stelle, wie im weiteren Verlauf der Arbeit, einige der Geläufigsten und am meisten Verwendeten zur Beschreibung von Weiblichkeit und Männlichkeit exemplarisch herausgegriffen.

Und ein letzter in diesem Zusammenhang relevanter Begriff ist derjenige der Geschlechtsidentität, die „im weiten Sinne ein System von Aspekten des Selbst, die mit der Geschlechtskategorie in Verbindung stehen“ (ebd., p. 166) ist. Gemeint sind zum Beispiel die Selbstwahrnehmung von geschlechtstypischen Eigenschaften, Präferenzen oder die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe (vgl. ebd., p. 166).

Anhand vom Verhalten, den Interessen und Fähigkeiten, aber auch wie Kinder gekleidet werden, wie das Kinderzimmer eingerichtet ist und mit welchen Spielsachen und Büchern sie sich beschäftigen, werden die Geschlechterstereotype sichtbar (vgl. Trautner, 2006, p. 110).

Auch wenn diese Art der Polarisierung der Geschlechtereigenschaften kritisiert wird, sind diese konventionellen Vorstellungen und Verhaltensweisen nicht vollständig verschwunden (vgl. King, 2004, p. 66).

### **2.2.2. Lernen am Modell nach Bandura (1976)**

Es können verschiedene theoretische Ansätze zur Sozialisation herangezogen werden (vgl. Niederbacher & Zimmermann, 2011, p. 19).<sup>16</sup> Im Folgenden wird das Lernen am Modell<sup>17</sup> nach Bandura (1976), welches im Zusammenhang mit der geschlechtstypischen Sozialisation im Kontext der Familie besonders plausible Erklärungen liefert und somit von grosser Bedeutung ist, herausgegriffen und thematisiert (vgl. Niederbacher & Zimmermann, 2011, p. 170; Tillmann, 2004, p. 85).

Lernen gilt gemäss der sozial-kognitiven Lerntheorie als sozial vermittelt, so dass davon ausgegangen wird, dass Nachahmung und Beobachtung im Sozialisationsprozess wichtig sind (vgl. Niederbacher & Zimmermann, 2011, p. 32).

Die geschlechtstypische Sozialisation kann über Lernen durch Verstärkung, einem lerntheoretischen Ansatz des Behaviorismus, nicht überzeugend erklärt werden, weil dann angenommen werden müsste, dass Kinder für ihr geschlechtstypisches Verhalten belohnt oder bestraft werden (vgl. ebd., p. 169f.). Es ist jedoch nachgewiesen, dass Eltern, wie aufgezeigt, zum Beispiel über die Spielzeugauswahl geschlechtstypisches Verhalten bzw. Aktivitäten fördern, dies aber rein durch Verstärkung nicht erklärt werden kann (vgl. ebd., p.

---

<sup>16</sup> Wie bereits erwähnt, gibt es keine allgemein gültige Theorie der Sozialisation. Unterschieden werden folgende theoretische Ansätze: Psychologische Theorien, sozialökologische Sozialisationsmodelle, soziologische Theorien, radikalkonstruktivistische Zugänge zum Themenfeld Sozialisation und Konzepte der Selbstsozialisation (vgl. Niederbacher & Zimmermann, 2011, p. 19). Es handelt sich genauer betrachtet unter anderem um die Psychoanalyse von Freud (1856-1939), den Behaviorismus, die Kognitionspsychologie von Piaget (1896-1980) und das Lernen am Modell nach Bandura (1976) (vgl. Tillmann, 2004, p. 81ff.).

<sup>17</sup> Die Theorie des Lernens am Modell wird in der Literatur auch Beobachtungs- oder Modelllernen und sozial-kognitive Lerntheorie genannt (vgl. Tillmann, 2004, p. 81f.). Es handelt sich hierbei um synonyme Begriffe.

170). Daher wird die Theorie des Lernens am Modell zur Erklärung der geschlechtstypischen Sozialisation herangezogen.

Eine grosse Rolle kommt dabei der Wirkung von Vorbildern zu (vgl. ebd., p. 32). Es handelt sich aber nicht um eine reine Imitation, denn durch das Lernen am Modell werden kognitive Schemata aufgebaut und dadurch das eigene Verhalten geändert (vgl. ebd., p. 32). Des Weiteren wird Lernen als aktiver Prozess der Aneignung bezeichnet, so dass hier der Aspekt der Selbstsozialisation mitenthalten ist (vgl. ebd., p. 33). Durch das Beobachten anderer werden eigene Vorstellungen zur Ausführung dieser Verhaltensweisen gemacht. Die so gespeicherten Informationen dienen später als Handlungsrichtlinien (vgl. Bandura, 1979, p. 31). Bandura unterscheidet ausgehend vom modellierten Ereignis bis hin zur Nachbildungsleistung vier Teilprozesse des Modelllernens, die in einer Wechselwirkung zueinander stehen (vgl. Bandura, 1976, p. 24, 31).

Als erste Funktion nennt er die Aufmerksamkeitsprozesse, denn nur wenn das Modell Aufmerksamkeit erhält und relevante Ereignisse ausgewählt werden, wird das Beobachtungslernen stattfinden (vgl. ebd., p. 24). Welche Modelle beobachtet werden, hängt von verschiedenen Faktoren, wie den Eigenschaften des Beobachters, der Differenziertheit des Modells, der Macht und Ausstrahlungskraft des Modells, ab (vgl. ebd., p. 24). Eine besondere Bedeutung kommt vor allem den sozialen Interaktionen zu (vgl. Bandura, 1979, p. 33), denn „[d]ie Menschen, mit denen man häufig umgeht, bestimmen, welche Verhaltenstypen man häufig beobachten kann und demzufolge am genauesten lernen wird“ (Bandura, 1976, p. 24).

Als zweites folgen die Gedächtnisprozesse, denn die beobachteten Ereignisse und Verhaltensweisen müssen behalten werden, um das Verhalten nachzuahmen (vgl. ebd., p. 24). Dies ist vor allem dann von Bedeutung, wenn das Modell nicht mehr anwesend sein sollte (vgl. Bandura, 1979, p. 34). Als Grundlage dienen zwei Repräsentationssysteme, in Form von Bildern und der Sprache (vgl. Bandura 1976, p. 25; Bandura, 1979, p. 34).

Den dritten Teilprozess bilden die motorischen Reproduktionsprozesse, wo die Umsetzung der symbolischen Repräsentationen in Handlungen erfolgt (vgl. Bandura, 1979, p. 36). Die letzte Funktion im Modelllernen kommt den Verstärkungs- und Motivationsprozessen zu (vgl. Bandura, 1976, p. 29). Ein Individuum wird das modellierte Verhalten mit einer grösseren Wahrscheinlichkeit in sein eigenes Handlungsrepertoire einfügen, wenn es eine belohnende Wirkung erfahren hat (vgl. Bandura, 1979, p. 37f.). Demzufolge können Geschlechterrollen durch Identifikation und Nachahmung erworben werden, denn Kinder beobachten gewisses Verhalten und ahmen dieses nach. Durch das Beobachten von Modellen eignen sich Kinder und Jugendliche somit auch geschlechtstypische Verhaltensweisen an (vgl. ebd., p. 170).

Dies macht sich zum Beispiel dadurch bemerkbar, wenn Jungen in Rollenspielen die Räuber sind und Mädchen eine Frau spielen, die am Herd kocht (vgl. Tillmann, 2004, p. 85). Für die frühe Sozialisation in der Familie bedeutet dies, dass Eltern den Kindern als Modelle dienen (vgl. ebd., p. 86).

Wie genau die Auswahl eines gleichgeschlechtlichen Modells verläuft und ob systematisch gleichgeschlechtliche Modelle nachgeahmt werden, muss in der empirischen Forschung weiter untersucht werden (vgl. Tillmann, 2004, p. 87; Niederbacher & Zimmermann, 2011, p. 170). Es bleibt festzuhalten, dass die Theorie des Modelllernens „nicht den zentralen Erklärungsschlüssel für den frühen Prozess geschlechtsspezifischer Sozialisation [liefert], weil alle Erklärungen für eine geschlechtsspezifische Modellauswahl unbefriedigend bleiben“ (Tillmann, 2004, p. 87).

Abschliessend kann gesagt werden, dass „Kinder zwar ohne Zweifel eine Menge durch Beobachtung und Nachahmung lernen, dass sie sich dabei aber höchstwahrscheinlich nicht auf gleichgeschlechtliche Modelle beschränken, sondern ebenso auch Information über gegengeschlechtliches Rollenverhalten sammeln. Was sie dann bewegt, bevorzugt geschlechtsadäquates Verhalten zu produzieren, bleibt im Rahmen der Theorie des sozialen Lernens eine offene Frage“ (Bischof-Köhler, 2006, p. 66).

Aus diesem Grund sei nochmals auf den bereits beschriebenen Ansatz des Doing Gender verwiesen (vgl. Abschn. 2.2.1.1.), der als Ergänzung zur Theorie von Bandura betrachtet werden kann (vgl. Niederbacher & Zimmermann, 2011, p. 170).

### **2.2.3. Geschlechtstypische Kinderspiele und Freizeitaktivitäten**

Eltern, insbesondere Väter, tendieren dazu in Diskussionen über das geschlechtstypische Verhalten davon auszugehen, dass ihre Töchter von Natur aus und von sich selbst die mädchenspezifischen Spiele präferieren würden (vgl. Faulstich-Wieland, 1999, p. 52). Denn „Eltern und Erzieher, die mit der ‚Natur‘ der Geschlechter rechnen, gehen mehr oder weniger explizit davon aus, das Kind neige aufgrund seines Geschlechts zu bestimmten Verhaltensweisen und habe infolgedessen einerseits gewisse Stärken andererseits aber auch Schwachstellen“ (Bischof-Köhler, 2006, p. 58).

Faulstich-Wieland (1999) macht darauf aufmerksam, dass die Spielorientierung der Kinder nicht als angeboren gelten darf, sondern vor allem die Vermittlung der Spielarten, zum Beispiel wie man als Eltern eine Puppe anzieht, entscheidend sei (vgl. ebd., p. 52f.). Betrachtet man die Ausstattung eines Spielwarengeschäfts, so wird deutlich, dass Spielsachen grösstenteils nur für ein Geschlecht vorgesehen sind, demnach verstärken Spielzeuge die geschlechterstereotypen Zuordnungen (vgl. ebd., p. 53).

Entsprechend sind Puppen nach wie vor für Mädchen und technische Dinge für Jungen bestimmt (vgl. ebd., p. 54).

Gebauer (1997) schreibt in seinen Ausführungen zu den Geschlechterunterschieden in Kinderspielen, dass Kinderspiele „von tiefgreifenden Geschlechtsunterschieden geprägt“ sind (Gebauer, 1997, p. 159). Er stellt zudem die Frage auf, ob nicht bereits im Kinderspiel die späteren Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen entstehen würden (vgl. ebd., p. 259). Als Ergebnis seiner Zusammenstellung empirischer Untersuchungen von Kinderspielen hält er fest, dass Mädchen weniger konkurrenzorientiert und bevorzugt kooperativ mit selbstgesetzten Zielen spielen und weniger an direkter physischer Konfrontation interessiert sind (vgl. ebd., p. 266). Für die Jungen, so Gebauer (1997), lässt sich festhalten, dass sie an geregelten Wettkampfspielen mit festen Zielen und klaren Siegern Interesse haben (vgl. ebd., p. 266). Zu den weiteren Freizeitaktivitäten der Jugendlichen gehört der Sport, wo sich ebenfalls geschlechtstypische Polarisierungen erkennen lassen, beide Geschlechter aber ein gleich grosses Interesse an Sport zeigen (vgl. Gebauer, 1997, p. 262). Nach wie vor wird Fussball vorwiegend von Jungen gespielt (vgl. ebd., p. 262). Neben den zahlreichen Spiel- und Freizeitaktivitäten, die Mädchen und Jungen auch gemeinsam betreiben, unterscheiden sie sich vor allem im aufgezeigten Spielinteresse (vgl. ebd., p. 263). Mädchen richten ihr Interesse auf gestalterische Spiele während die Jungen an körperlichen und kämpferischen Spielen interessiert sind (vgl. ebd., p. 263). Untersuchungen belegen, dass bereits einjährige Kinder geschlechtstypische Präferenzen Spielzeug gegenüber zeigen und bestimmte Aktivitäten bevorzugen und zwar unabhängig ob in traditionellen oder modernen Familien (vgl. Bischof-Köhler, 2006, p. 84).

Eine der umfangreichsten und repräsentativsten Jugendbefragungen sind die Shell Jugendstudien, die seit 1953 regelmässig von ausgesuchten Instituten in Deutschland durchgeführt werden. Die Jugendlichen werden in den Shell Jugendstudien zu verschiedenen Lebenswelten, ihren Einstellungen und Werten, zu Familie und Freizeit, Politik sowie aktuellen Themenbereichen befragt (vgl. u.a. Shell Jugendstudie 1992, 2006, 2010).

An dieser Stelle sind die Ergebnisse zum erinnerten Spielinteresse der Jugendlichen, welches in der Shell Jugendstudie von 1992 erhoben wurden, von Interesse (vgl. Todt, 1992, p. 301). Erfasst wurde das Spielinteresse für die Altersspanne von 3 bis 12 Jahren, dazu wurden die 13-15-jährigen Jugendlichen gebeten, zu insgesamt 24 Spielaktivitäten anzugeben, wie häufig sie diese ausgeübt haben (vgl. ebd., p. 301f.). Es handelt sich somit um Erinnerungen der Jugendlichen zur Häufigkeit der Spielinteressen, die in einer Rangfolge ausgewertet wurden (vgl. ebd., p. 303f.). Sowohl bei den Jungen wie bei den Mädchen steht Schallplatten/Kassetten hören auf dem ersten Platz der Rangliste der Spielaktivitäten.

Die Jungen nennen dann weitere Spielaktivitäten wie Räuber und Gendarm, Cowboy und Indianer, mit Spielzeugpistolen, -gewehren spielen sowie auch Technik-Baukasten (vgl. ebd., p. 303). Bei den Mädchen hingegen folgen Spielaktivitäten wie malen, zeichnen, Vater-Mutter-und-Kind-Spiele, sich verkleiden, Kaufladen spielen, Phantasiespiele, Kinder- und Puppenküche (vgl. ebd., p. 304). Anhand dieser aufgezählten Spielaktivitäten werden die zuvor erörterten Geschlechterdifferenzen deutlich (vgl. ebd., p. 303).

In der 15. Shell Jugendstudie von 2006 wurden die Jugendlichen zu ihrem aktuellen Freizeitverhalten befragt. Hier zeigt sich, dass technikbezogene Aktivitäten<sup>18</sup> seit der Befragung von 2002 zwar allgemein zugenommen haben, aber nach wie vor männliche Jugendliche sich mehrheitlich in ihrer Freizeit mit Technik befassen (vgl. Langness; Leven & Hurrelmann, 2006, p. 77ff.). Dies zeigen auch die Ergebnisse der 16. Shell Jugendstudie aus dem Jahre 2010, auch hier sind es die männlichen Jugendlichen, die ihr Freizeitverhalten medienbezogen ausgestalten (vgl. Leven; Quenzel & Hurrelmann, 2010, p. 99).

Jones, Howe & Rua (2000) untersuchten von 437 Schülerinnen und Schülern die außerschulischen Aktivitäten im Zusammenhang mit Naturwissenschaften sowie das Interesse und die Haltung gegenüber Naturwissenschaften (vgl. Jones; Howe & Rua, 2000, p. 180). Betreffend die außerschulischen Aktivitäten stellten sie fest, dass signifikante Geschlechterdifferenzen bestehen. Jungen beschäftigen sich ausserhalb der Schule mehr als Mädchen mit verschiedenen Werkzeugen und Objekten wie (Luft-)Gewehren, Autobatterien und Autorädern, elektrischen Spielsachen, Sicherungen und Motoren, Mikroskopen und Flaschenzügen (vgl. ebd., p. 185f.). Mädchen hingegen haben mehr Erfahrungen mit Brotbacken, dem Umgang mit Faden und Nadel, Stricken und Nähen, Beobachten von Sternen und Vögeln sowie mit Säen von Bäumen und Pflanzen (vgl. ebd., p. 185f.). Bereits Sjøberg & Imsen (1988) fanden in ihrer in Norwegen bei 3000 Schülerinnen und Schülern (11- und 16-Jährige) durchgeführten Untersuchung ähnliche Geschlechterdifferenzen in den Aktivitäten der Jugendlichen (vgl. ebd., p. 226f.).

#### **2.2.4. Beteiligung der Kinder am Haushalt**

Die geschlechtstypischen Unterschiede zeigen sich auch, wenn Kinder in der Familie im Haushalt mithelfen (vgl. Faulstich-Wieland, 1999, p. 54). Während die Mädchen in die Hausarbeit einbezogen werden, werden Jungen davon meist befreit, wodurch ein meist unauffälliges Einüben der geschlechtstypischen Arbeitsteilung stattfindet (vgl. Bilden, 1998, p. 283). Die Untersuchung von Mauldin & Meeks (1990), in der bei 492 Kindern erhoben wurde wie sie ihre Zeit während der Woche und am Wochenende verbringen, zeigt, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen deutlich weniger Freizeit gemessen in Minuten haben (vgl.

---

<sup>18</sup> Hierzu gehört vor allem im Internet surfen, DVDs schauen sowie Computerspiele spielen (vgl. Langness; Leven & Hurrelmann, 2006, p. 79).

ebd., p. 542). Zudem wird deutlich, dass Mädchen mehr im Haushalt (kochen und putzen) während der Woche und am Wochenende mithelfen als die Jungen (vgl. ebd., p. 543). Demnach beteiligen sich die Mädchen nicht nur mehr am Haushalt, sondern sie führen dabei Tätigkeiten aus, die mit den traditionellen weiblichen Rollen übereinstimmen (vgl. ebd., p. 551).

Auch die Ergebnisse der Untersuchung von Blair (1992) bestätigen, dass Mädchen mehr im Haushalt mithelfen als Jungen (vgl. ebd., p. 187). Während die Mädchen vorwiegend Tätigkeiten im Haus übernehmen, beteiligen sich die Jungen an Tätigkeiten ausser Haus (vgl. ebd., p. 188). Diese Aufteilung der Haushaltstätigkeiten nach Geschlecht der Kinder entspricht der Arbeitsteilung der Erwachsenen (vgl. ebd., p. 179). Weiter stellte Blair (1992) fest, dass die Beteiligung der Mädchen am Haushalt mit dem Alter der Mädchen zunimmt (vgl. ebd., p. 188). Ausserdem hat auch das Bildungsniveau der Eltern Einfluss auf die Haushaltsbeteiligung, so helfen die Mädchen weniger im Haushalt, wenn beide Eltern eine höhere Bildung haben (vgl. ebd., p. 189). Dabei kommt der Geschlechterrollenorientierung der Mutter eine grössere Bedeutung zu (vgl. ebd., p. 189). Dies zeigt sich auch bei Haushaltsbeteiligung der Mädchen in Verbindung mit der Erwerbstätigkeit der Mutter. Töchter, deren Mütter erwerbstätig sind, helfen deutlich mehr im Haushalt, als wenn die Mutter keiner Erwerbstätigkeit nachgeht (vgl. ebd., p. 189). Des Weiteren bedeutet eine höhere Beteiligung der Mutter am Haushalt gleichzeitig auch, dass die Töchter mehr im Haushalt mithelfen (vgl. ebd., p. 192). Anders sieht es aus, wenn jüngere Geschwister vorhanden sind. In diesem Fall fällt die Beteiligung der Mädchen und Jungen am Haushalt insgesamt geringer aus, als wenn sie keine Geschwister haben, bei Mädchen ist dies jedoch noch stärker anzutreffen. Dies deutet darauf hin, dass Eltern Erziehungsaufgaben bevorzugt den Mädchen überlassen (vgl. ebd., p. 192).

Es lässt sich feststellen, dass Mädchen von Eltern mit einer traditionellen Geschlechterrollenorientierung mehr und Söhne von Eltern mit einer traditionellen Geschlechterrollenorientierung weniger im Haushalt mithelfen (vgl. ebd., p. 192). Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern die Beteiligung der Kinder am Haushalt sowohl direkt wie auch indirekt beeinflussen (vgl. ebd., p. 201). Einerseits beeinflussen die Geschlechterrollenorientierung der Eltern und ihr Ausbildungsniveau die Haushaltsbeteiligung der Kinder, andererseits erwiesen sich auch die gelebten Rollenmodelle der Eltern ihrer eigene Haushaltsbeteiligung als signifikant mit der Beteiligung der Mädchen und Jungen am Haushalt (vgl. ebd., p. 201).

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass in der Familie und der Freizeit, „für Mädchen und Jungen sowohl unterschiedliche Anforderungen wie unterschiedliche



---

Unterstützungsleistungen, die jeweils eine Verstärkung der traditionellen Geschlechterrollen bewirken“ (Faulstich-Wieland, 1999, p. 54), vorzufinden sind.

Die beschriebenen geschlechtstypischen Spielaktivitäten, die in der Kindheit anzutreffen sind, werden in der Forschung als Vorgänger des geschlechtstypischen Sozialverhaltens und Leistungsverhalten in den späteren Jahren gesehen (vgl. Tittle, 1986, p. 1162). Auch sind die Interaktionen mit den Eltern massgebend, denn in sozialen Interaktionen entstehen geschlechtsbezogene Sichtweisen und Verhalten, welche die schulische und berufliche Bildung – dazu gehört auch die Berufswahl – beeinflussen (vgl. ebd., p. 1161).

Denn auf spielerische Weise erfolgt bei den Spiel- und Freizeitaktivitäten, mit Unterstützung der Eltern bei der Spielzeugauswahl, genauso wie bei der Haushaltsarbeit ein Einüben in die geschlechtstypische Arbeitsteilung (vgl. Bilden, 1998, p. 283).

## **2.3. Erziehung in der Familie**

Im Folgenden wird auf die Erziehung in der Familie eingegangen. Als erstes wird der Begriff des Erziehungsstils und der Erziehung beschrieben (vgl. Abschn. 2.3.1.) und die Kategorisierung des Erziehungsstils nach Baumrind (1971) aufgezeigt (vgl. Abschn. 2.3.2.). Danach wird ein in dieser Untersuchung in adaptierter Form eingesetztes Instrument zur Erhebung des elterlichen Erziehungsstils basierend auf der Kategorisierung von Baumrind (1971) vorgestellt (vgl. Abschn. 2.3.3.). Abschliessend werden die geschlechtstypischen Verhaltensweisen und Erziehungspraktiken in der Familie thematisiert (vgl. Abschn. 2.3.4.).

### **2.3.1. Begriffsklärung – Erziehungsstil und Erziehung**

Die Erziehungsstilforschung als Teil der Sozialisationsforschung beschäftigt sich hauptsächlich mit der Untersuchung des Erziehungsverhaltens und dessen Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes (vgl. Krohne & Hock, 2010, p. 159). Dabei ist auch das von den Eltern praktizierte Erziehungsverhalten von zentralem Interesse in der Forschung (vgl. ebd., p. 160). Zur Strukturierung der elterlichen Erziehung wird das sich als nützlich erwiesene Konzept des elterlichen Erziehungsstils herangezogen (vgl. ebd., p. 160).

Um dieses Konzept aufzuzeigen, muss vorab zwischen Erziehungswissen und den Erziehungspraktiken unterschieden werden: Unter Erziehungswissen werden die alltagspsychologisch gestützten Einstellungen zur Erziehung sowie die Überzeugungen und erzieherischen Ziele verstanden (vgl. ebd., p. 160). Demgegenüber beziehen sich die Erziehungspraktiken „auf spezifische Klassen beobachtbarer kindsbezogener Reaktionen, die in erziehungsthematischen Situationen geäussert werden“ (ebd., p. 160). Daraus abgeleitet werden Erziehungsstile „als interindividuell variable, aber intraindividuell vergleichsweise stabile Tendenzen der Eltern, bestimmte Erziehungspraktiken zu manifestieren“ (ebd., p. 160) bezeichnet. In der englischsprachigen Forschung werden Erziehungsstile als parental child-rearing behavior, parenting style oder child-rearing-style bezeichnet (vgl. ebd., p. 159). Der Begriff „Stil“ bezieht sich somit auf Verhaltenstendenzen und bezeichnet keine Erziehungseinstellungen und Erziehungsziele (vgl. Krohne, 1988, p. 158). So hat zum Beispiel der Erziehungsstils „Strenge“ bei verschiedenen Eltern eine unterschiedliche Ausprägung, ist jedoch eine stabile Verhaltenstendenz der Bestrafung bei unerwünschtem Verhalten des Kindes (vgl. Krohne & Hock, 2010, p. 160). Als variabel werden sowohl die Häufigkeit des Auftretens der Verhaltenstendenzen eines bestimmten Erziehungsstils als auch die Intensität und Konsistenz bezeichnet (vgl. ebd., p. 160). Die einzelnen Verhaltenstendenzen lassen sich somit inhaltlich voneinander unterscheiden und können dann formal anhand der Häufigkeit und Intensität differenziert werden (vgl. ebd., p. 160).

Wie bereits aufgezeigt wurde (vgl. Abschn. 2.1.3.2.), wird der Begriff der Erziehung bzw. des Erziehungsstils in der deutschsprachigen Literatur von demjenigen der Sozialisation abgegrenzt. Aus begriffslogischer Sicht handelt es sich beim Begriff der Erziehung um einem dem Begriff der Sozialisation untergeordneten Begriff (vgl. Hurrelmann, 1998, p. 14). Hurrelmann (1998; 2006) versteht unter Erziehung, Handlungen und Massnahmen, mit denen Menschen die Persönlichkeitsentwicklung anderer Menschen zu beeinflussen versuchen (vgl. Hurrelmann, 1998, p. 14; Hurrelmann, 2006, p. 17). Es handelt sich dabei um eine bewusste und geplante Einflussnahme auf die Entwicklung der Persönlichkeit und somit nur um einen Teilbereich der gesellschaftlichen Einflüsse, die dem Begriff Sozialisation subsumiert werden (vgl. Hurrelmann, 1998, p. 14). Demzufolge umfasst Sozialisation „alle Impulse auf die Persönlichkeitsentwicklung, unabhängig davon, ob sie geplant und beabsichtigt sind, und auch unabhängig davon, welche Dimension der Persönlichkeitsentwicklung (Wissen, Motive, Gefühle, Bedürfnisse, Handlungskompetenzen) beeinflusst wird“ (Hurrelmann, 2006, p. 17). Während Erziehung sich insbesondere auf die Wissens- und Motivebene bezieht und die absichtsvollen Interaktionen zwischen Eltern und Kinder sowie Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern fokussiert (vgl. ebd., p. 17). Somit ist Erziehung eine bewusste und geplante Beeinflussung der Kinder durch die Erwachsenen und gilt als ein Teil des Sozialisationsprozesses (vgl. Tillmann, 2004, p. 15). Erziehung wird somit als Teil der Sozialisation verstanden, jedoch ist der Begriff der Sozialisation weiter gefasst (vgl. Geulen, 2009, p. 14).

### **2.3.2. Kategorisierung des Erziehungsstils nach Baumrind (1971)**

In diesem Abschnitt wird die Kategorisierung des Erziehungsstils nach Baumrind (1971) als theoretische Grundlage dieser Arbeit beschrieben. Auf andere Typologien und Dimensionen des Erziehungsstils wird nicht eingegangen, da das in dieser Untersuchung eingesetzte Instrument zur Erhebung des Erziehungsstils der Eltern auf der Kategorisierung nach Baumrind (1971) basiert (vgl. Abschn. 2.3.3.).

Baumrind (1971) entwickelte ihre Kategorisierung des elterlichen Erziehungsstils anhand von Beobachtungen und Interviews, die sie bei Vorschulkindern und ihren Familien durchgeführt hatte (vgl. ebd., p. 2). Später wurden auch Jugendliche in ihre Untersuchungen einbezogen (vgl. Baumrind, 1991).

In ihren Ausführungen wird zwischen einem autoritären, autoritativen und permissiven Erziehungsstil unterschieden (vgl. Baumrind, 1971, p. 22ff.), die nun im Folgenden anhand ihrer zentralen Merkmale beschrieben werden.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Die Kategorisierung der drei Erziehungsstile lässt sich bereits in einer früheren Publikation von Baumrind (1968) finden. An dieser Stelle wird auf die herangezogene Publikation von Baumrind (1971) verwiesen.

### *Autoritärer Erziehungsstil*

Eltern mit autoritärem Erziehungsstil versuchen:

„to shape, control, and evaluate the behavior and attitudes of the child in accordance with a set standard of conduct, usually an absolute standard, theologically motivated and formulated by a higher authority“ (Baumrind, 1971, p. 22).

Somit zeichnet sich dieser Erziehungsstil durch Kontrolle, Führung und hoher Autorität aus (vgl. ebd., p. 22). Eltern, die sich dem autoritären Erziehungsstil zuordnen lassen, schätzen Gehorsam als Tugend und bevorzugen Bestrafungen. Strenge Massnahmen werden eingesetzt, wenn Handlungen oder Überzeugungen des Kindes in Konflikt stehen mit denjenigen, die die Eltern als richtig empfinden. Dadurch wird der Eigenwille des Kindes gezügelt (vgl. ebd., p. 22). Autoritäre Eltern glauben an instrumentale Werte, wie Respekt, Autorität, Hochachtung vor der Arbeit, Aufrechterhaltung von Ordnung und traditionellen Strukturen, die sie dem Kind einprägen möchten (vgl. ebd., p. 22). Zudem sind autoritäre Eltern zu verbalen Kompromissbereitschaften nicht bereit, da sie davon überzeugt sind, dass das Kind die Meinung der Eltern als richtig zu akzeptieren hat (vgl. ebd., p. 22). Der autoritäre Erziehungsstil kann weiter in vernachlässigend und nicht vernachlässigend differenziert werden (vgl. ebd., p. 22).

### *Autoritativer Erziehungsstil*

Im Gegensatz zu den autoritären Eltern versuchen autoritative Eltern:

„to direct the child's activities but in a rational, issue-oriented manner “ (Baumrind, 1971, p. 22).

Demnach lenken autoritative Eltern die Tätigkeiten des Kindes aber auf rationale und verhaltensmässige Weise (vgl. ebd., p. 22). Sie ermutigen zu verbalen Kompromissbereitschaften und besprechen mit den Kindern die Gründe für festgelegte Regeln. Autoritative Eltern glauben an expressive wie auch instrumentale Verhaltensweisen, und sowohl an den autonomen Eigenwillen des Kindes wie die disziplinierte Fügsamkeit (vgl. ebd., p. 22). Daher üben autoritative Eltern in Momenten, wo Meinungsverschiedenheiten bestehen, Kontrolle aus, aber ohne das Kind mit Einschränkungen einzuengen. Somit anerkennen sie neben ihren Rechten als Eltern auch die individuellen Interessen und speziellen Gewohnheiten des Kindes an (vgl. ebd., p. 22). Sie bestätigen dadurch die gegenwärtigen Fähigkeiten des Kindes, geben aber auch Vorgaben für zukünftiges Handeln vor. Um ihre Ziele zu erreichen, setzen autoritative Eltern Vernunft aber auch ihre Macht ein (vgl. ebd., p. 22).

Die Entscheidungen der autoritativen Eltern basieren nicht auf Gruppenkonsens oder dem Wunsch des Kindes, aber sie erachten sich auch nicht als unfehlbar (vgl. ebd., p. 22f.). Der autoritative Erziehungsstil differenziert im Grad der Übereinstimmung zwischen den Eltern und Kindern (vgl. ebd., p. 23).

### *Permissiver Erziehungsstil*

Permissive Eltern versuchen:

„to behave in a nonpunitive, acceptant, and affirmative manner toward the child's impulses, desires, and actions“ (Baumrind, 1971, p. 23).

In diesem Sinne zeichnet sich der permissive Erziehungsstil durch Anerkennung und Bestätigung der Triebe, Wünsche und Handlungen des Kindes und zwar ohne Bestrafungen aus (vgl. ebd., p. 23). Zudem werden Entscheidungen mit dem Kind besprochen und Familienregeln begründet und erklärt. Permissive Eltern verlangen wenig Verantwortung im Haushalt und legen wenig Wert auf ordentliches Benehmen (vgl. ebd., p. 23). Sie sehen sich nicht als aktiv Handelnde, die verantwortlich sind für die Bildung oder Veränderung des gegenwärtigen oder zukünftigen Verhaltens des Kindes. Vielmehr stehen sie dem Kind zur Verfügung, wenn es dies wünscht (vgl. ebd., p. 23). Somit erlauben permissive Eltern dem Kind soweit wie möglich über seine eigenen Aktivitäten zu verfügen und vermeiden dabei, Kontrolle auszuüben. Dabei ermutigen sie die Kinder nicht, von aussen definierte Standards zu befolgen (vgl. ebd., p. 23). Um ihre Ziele zu erreichen, versuchen permissive Eltern Vernunft einzusetzen und offensichtliche Macht zu vermeiden (vgl. ebd., p. 23). Baumrind (1971, p. 23) macht darauf aufmerksam, dass beim permissiven Erziehungsstil Mischformen häufiger anzutreffen sind als die soeben beschriebene Idealform des permissiven Erziehungsstils.

Betreffend die Geschlechterunterschiede hält Baumrind (1971) fest, dass sich kein eindeutiges Muster der geschlechtstypischen Effekte bei Eltern von Mädchen und Eltern von Jungen erkennen lässt (vgl. ebd., p. 93). Es lässt sich jedoch aufzeigen, dass Mädchen bei einem autoritativen Erziehungsstil der Eltern über deutlich höhere Selbstständigkeit verfügen als Jungen (vgl. ebd., p. 93). Beide Geschlechter weisen beim autoritativen Erziehungsstil im Vergleich zum autoritären und permissiven ein besseres kooperatives Verhalten auf (vgl. ebd., p. 93). Interessant ist, dass leistungsorientiertes Verhalten von Jungen beim permissiven Erziehungsstil gehemmt wurde. Bei den Mädchen hingegen erwies sich der permissive Erziehungsstil, aufgrund des nicht anweisenden und nachlässigeren Verhaltens der Eltern, als förderlich für eine gute Entwicklung der Leistungsorientierung in der Vorschulzeit (vgl. ebd., p. 93).

In diesem Zusammenhang ist die Studie von Weiss und Schwarz (1996) erwähnenswert. Weiss und Schwarz (1996) konnten in ihrer Untersuchung von 178 männlichen und weiblichen Studenten nachweisen, dass Töchter aus Familien mit permissivem Erziehungsstil bessere Schulleistungen erbringen als Jungen aus dem gleichen Familientyp (vgl. ebd., p. 2109).

Basierend auf dieser Erkenntnis kann gemäss Baumrind (1971) gefolgert werden:

„If girls were stimulated and encouraged to remain achievement oriented and independent, or perhaps merely not punished for being so, they should continue to be achievement oriented and independent relative to boys in later life“ (ebd., p. 100).

Anhand dieses Zitats wird ersichtlich, dass die Eltern dabei eine wichtige Rolle spielen.

Baumrind (1971) fasst die Vorteile des autoritativen Erziehungsstils wie folgt zusammen:

„it can be said that Authoritative parents are most likely to facilitate the development of competence via responsible behavior and competence via independent behavior in young children“ (ebd., p. 100).

Die Befunde von Baumrind (1971), insbesondere zum positiven Einfluss des autoritativen Erziehungsstils der Eltern, wurden in zahlreichen Studien bestätigt (vgl. u.a. Baumrind, 1991; Dornbusch; Ritter; Leiderman; Roberts & Fraleigh, 1987; Steinberg; Elmen & Mounts, 1989; Lamborn; Mounts; Steinberg & Dornbusch, 1991; Steinberg; Lamborn; Dornbusch & Darling, 1992; Steinberg; Lamborn; Darling; Mounts & Dornbusch, 1994).

Abschliessend lässt sich festhalten, dass sich bei Jugendlichen von Eltern mit autoritativen Erziehungsstil die gleichen positiven Effekte auf ihre Entwicklung, Schulleistung, Gesundheit, das Selbstvertrauen und ihre Sozialkompetenz zeigen wie in Studien mit Vorschulkindern (vgl. Steinberg, 2001, p. 8).

### 2.3.3. Instrument zur Erhebung des elterlichen Erziehungsstils

Im Folgenden wird ein gut validiertes und in zahlreichen Untersuchungen (vgl. u.a. Smetana, 1995) eingesetztes Instrument zur Erhebung des Erziehungsstils der Eltern vorgestellt. Es handelt sich hierbei um den von Buri (1989; 1991) entwickelten „Parental Authority Questionnaire (PAQ)“, der auf der Kategorisierung von Baumrind (1971) basiert. Ziel dieser Ausführungen ist nicht die vollständige Darstellung der Erziehungsstilforschung, sondern die Beschreibung des in der vorliegenden Untersuchung in einer adaptierten Version eingesetzten Instruments. Ein Überblick zu den am häufigsten genannten Methoden zur Erhebung des elterlichen Erziehungsstils und zur Erziehungsstilforschung findet sich bei Schneewind und Herrmann (1980).

Der „Parental Authority Questionnaire (PAQ)“ (Buri, 1991) ist ein Fragebogen zur Erhebung des permissiven, autoritären und autoritativen Erziehungsstils der Eltern gemäss der Kategorisierung von Baumrind (1971). Er besteht insgesamt aus 30 Items pro Elternteil mit je zehn Items zum permissiven, autoritären und autoritativen Erziehungsstil.<sup>20</sup> Die Fragen werden jeweils getrennt für Mutter und Vater erhoben, indem die Tochter oder der Sohn zum Erziehungsstil der Eltern befragt werden (vgl. Buri, 1989, 1991). Der PAQ lässt sich bei älteren Kindern und Jugendlichen anwenden, die die Fragen zum elterlichen Erziehungsstil beantworten (vgl. Buri, 1991, p. 118) und erwies sich in den Untersuchungen von Buri (1989, 1991) als ein sehr valides Instrument zur Messung des Erziehungsstils der Eltern (vgl. Buri, 1989, p. 11; Buri, 1991, p. 118).

Der ursprünglich von Buri (1991) entwickelte „Parental Authority Questionnaire (PAQ)“ wurde von Reitman, Rhode, Hupp und Altobello (2002) weiterentwickelt und in unterschiedlich grossen sowie ethnisch und sozioökonomisch unterschiedlichen Stichproben getestet.<sup>21</sup> Bei der überarbeiteten Version des PAQ handelt es sich um eine Eigeneinschätzung des Erziehungsstils durch die Eltern und sie kann bei 3-8-jährigen Kindern eingesetzt werden (vgl. Reitman et al., 2002, p. 121). Die Ergebnisse zeigen, dass die Faktorenstruktur des PAQ-R (Reitman et al., 2002) signifikant vom sozioökonomischen Status oder der ethnischen Herkunft oder einem Zusammenwirken beider Faktoren beeinflusst wird (vgl. Reitman et al., 2002, p. 124). Zudem hat sich gezeigt, dass gewisse Faktoren der einzelnen Skalen sich nicht eindeutig einem der drei Erziehungsstile zuordnen lassen. Daraus kann suggeriert werden kann, dass der Unterschied zwischen dem autoritären und autoritativen Erziehungsstil geringer ausfällt als angenommen (vgl. ebd., p. 124). Da es sich hierbei um eine Weiterentwicklung des vorgängigen Instruments handelt und eine neue Perspektive,

<sup>20</sup> Es wird eine 5-stufige Likert-Skala (1 = strongly disagree bis 5 = strongly agree) verwendet (vgl. Buri, 1989, p. 4).

<sup>21</sup> Der „Parental Authority Questionnaire (PAQ)“ (Buri, 1991) wird bei Reitman et al. (2002) in „Parental Authority Questionnaire – Revised (PAQ-R)“ bezeichnet.

nämlich diejenige der Eltern erfasst wird, bedarf es weiterer Studien, um die Ergebnisse zu bestätigen (vgl. ebd., p. 125).

Eine Entwicklung und Validierung einer deutschsprachigen Version des „Parental Authority Questionnaire (PAQ)“ (Buri, 1991) liegt von Castello und Hubmann (2006) vor. Sie übersetzten den Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Eltern vom Englischen ins Deutsche und überprüften mittels Faktoren- und Itemanalysen das adaptierte Verfahren (vgl. Castello & Hubmann, 2006, p. 2). Sie weisen darauf hin, dass sich die Skala permissiver Erziehungsstil nicht eindeutig replizieren liess (vgl. ebd., p. 19f.), da sie mit der Skala autoritärer Erziehungsstil korreliert (vgl. ebd., p. 16f.). Des Weiteren machen sie darauf aufmerksam, dass die Skala autoritativer Erziehungsstil, im Gegensatz zu den Ergebnissen von Buri (1991), aufgrund der sozialen Erwünschtheit, überwiegend Zustimmung von den Befragten erhielt (vgl. Castello & Hubmann, 2006, p. 20). Insgesamt halten die Autoren fest, dass der von ihnen adaptierte Fragebogen die allgemein geforderten Kriterien erfüllt und zur Erfassung der drei Erziehungsstile nach Baumrind (1971) nützlich ist (vgl. ebd., p. 21).

Als eine für die vorliegende Arbeit zentrale Untersuchung sei in diesem Zusammenhang das Projekt von Clémence und Kollegen (2006) von der Universität Lausanne genannt.<sup>22</sup> Sie befragten 526 Schülerinnen und Schüler der 6. und 9. Klasse sowie 100 Familien in drei Regionen der Westschweiz (vgl. ebd., p. 2). Dabei untersuchten sie die Formen und den Einfluss des Erziehungsstils im Kontext von Familie und Schule (vgl. ebd., p. 2). In ihrer Untersuchung werden drei Erziehungsstile unterschieden, die auf der Kategorisierung von Baumrind (1971) beruhen. Differenziert wird zwischen dem direktiven, partizipativen und delegierenden Erziehungsstil (vgl. ebd., p. 3). Als Instrument zur Erhebung des elterlichen Erziehungsstils haben sie basierend auf dem „Parental Authority Questionnaire (PAQ)“ von Buri (1991) und der Weiterentwicklung von Reitman et al. (2002) eine reduzierte Version des Instruments entwickelt (vgl. Clémence, 2006, p. 7). In dieser gekürzten Version des PAQ wurden je drei Items pro Erziehungsstil jeweils für Mutter und Vater erhoben (vgl. ebd., p. 7). In diesem Projekt wurde der PAQ sowohl aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler als auch der Perspektive der Eltern erhoben, was einen Vergleich der Angaben ermöglicht (vgl. ebd., p. 7). Die so gebildeten Skalen weisen eine ausgeglichene Struktur auf und korrelieren nur gering miteinander (vgl. ebd., p. 7f.). Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Jugendlichen und ihre Eltern den Erziehungsstil jeweils unterschiedlich einschätzen und die Angaben der Jugendlichen zum Erziehungsstil der Eltern präziser ausfallen als diejenigen der Eltern (vgl. ebd., p. 7f.). Zudem hat der partizipative

---

<sup>22</sup> Die Untersuchung von Clémence und Kollegen ist Teil des Schweizerischen Nationalfondsprogramms 52 (NFP52) „Kindheit, Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel“.



Erziehungsstil einen positiven Effekt auf die Schulleistung der Jugendlichen in Mathematik und Französisch.

Es konnte somit aufgezeigt werden, dass es sich beim „Parental Authority Questionnaire (PAQ)“ (Buri, 1989,1991; Reitman et al., 2002, Castello & Hubmann, 2006; Clémence, 2006) um ein in seiner Grundform gut validiertes und bestätigtes Instrument handelt, dass jedoch in einzelnen Aspekten – sei es betreffend die Perspektive, der Einzelitems oder des Umfangs – stets weiterentwickelt und adaptiert wird.

#### **2.3.4. Geschlechtstypische Verhaltensweisen und Erziehungspraktiken**

Nachdem der Erziehungsstil der Eltern begrifflich sowie anhand der Kategorisierung von Baumrind (1971) und des Erhebungsinstruments (PAQ) erfasst wurde, wird im Folgenden aufgezeigt, wie die geschlechtstypische Verhaltensweisen und Erziehungspraktiken in der Familie verlaufen.

Wie bereits aufgezeigt wurde, werden Sozialisationsprozesse in der Familie über routinierte Verhaltensweisen im Alltag vermittelt (vgl. Faulstich-Wieland, 2008, p. 241). Die Aneignung und das beobachtende Lernen geschehen dabei keinesfalls nur unbewusst, sondern die Vermittlung erfolgt auch gezielt (vgl. ebd., p. 241). Dies alles vollzieht sich in Abhängigkeit von der sozialen Position und dem Milieu der Familie, in der die Kinder aufwachsen (vgl. ebd., p. 241). Je nachdem über welche Ressourcen die Familie verfügt, sind die Möglichkeiten vielfältiger ausgestaltbar (vgl. ebd., p. 241). Als Ressourcen, die der Familie zur Verfügung stehen, werden die verschiedenen Kapitalsorten nach Bourdieu (1983) unterschieden. Daher ist die Sozialisation und Erziehung in der Familie abhängig vom zur Verfügung stehenden ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital der Familie (vgl. Bourdieu, 1983).

Die geschlechtstypischen Verhaltensweisen werden in der Familie teilweise auch unbewusst über erzieherische Massnahmen vermittelt (vgl. Kürthy, 1978, p. 76). Genauso bedeutend ist die geschlechtstypisch geprägte Familienstruktur, die bestimmt ist durch die Aufgabenteilung zwischen der Mutter und dem Vater, denn aus ihr lassen sich geschlechtstypische Interaktionen ableiten, die den Kinder vorgelebt werden (vgl. ebd., p. 76). Folglich lernen Kinder früh, dass Mutter und Vater unterschiedliche Rollen einnehmen und mit entsprechenden Erwartungen an sie herantreten (vgl. ebd., p. 87).

Obwohl Eltern darum bemüht sind, geschlechtsneutral zu erziehen und beide Geschlechter gleich zu behandeln versuchen, bestehen noch immer genaue Vorstellungen darüber, welche Erziehungsziele für Mädchen und welche für Jungen angemessen sind (vgl.

Faulstich-Wieland, 1999, p. 55).<sup>23</sup> Den Erziehungsvorstellungen der Eltern liegen die zuvor beschriebenen Geschlechterstereotype zugrunde (vgl. ebd., p. 57). So werden als Erziehungsziele für Mädchen die Zärtlichkeit, Hilfsbereitschaft und Haushaltsführung als wichtig erachtet und für Jungen Erziehungsziele wie zum Beispiel Durchsetzungsvermögen, selbstständiges Denken, Technikverständnis und handwerkliches Können (vgl. ebd., p. 56f.).<sup>24</sup> Grundsätzlich werden Jungen „stärker zu einem ‚richtigen‘ Jungen erzogen, indem sie zu geschlechtsrollenadäquatem Handeln mehr ermuntert und von untypischem Verhalten mehr abgelenkt werden als Mädchen“ (Alfermann, 1989, p. 135).

Bereits der sprachliche Austausch in der Familie gestaltet sich je nach Geschlecht anders (vgl. Fried, 1990, p. 64). So sprechen Eltern mit Töchtern anders als mit Söhnen, wobei die Ausgestaltung der Gespräche von Müttern und Vätern anders vollzogen wird (vgl. ebd., p. 64). Genauer betrachtet sprechen Väter direkter mit ihren Kindern und bestimmen die Inhalte der Gespräche, während Mütter das Gespräch partnerschaftlich gestalten und die Kinder mitbestimmen lassen (vgl. ebd., p. 64f.). Doch trotz dieser Reziprozität der Mütter in den Gesprächen mit den Kindern, behandeln sie die Jungen und Mädchen unterschiedlich (vgl. ebd., p. 65). Mit ihren Söhnen unterhalten sie sich so, dass diese in ihrem eigenen Tun und Weiterdenken bestärkt werden, wodurch ihre kognitiven Fähigkeiten und ihr Selbstvertrauen verstärkt werden. Mit Töchtern sprechen Mütter hingegen häufiger über Gefühle und die Beziehung zwischen den Gesprächspartnern steht im Vordergrund des Gesprächs (vgl. ebd., p. 65). Auch Väter unterhalten sich mit ihren Söhnen und Töchtern auf unterschiedliche Weise. Der Austausch mit den Söhnen erfolgt aufgabenbezogen, wodurch der Eindruck entsteht, „es sei ihnen wichtig, die Söhne nachdrücklicher zu fördern“ (ebd., p. 64). Dieses Verhalten in Gesprächen lässt sich auch bei den Söhnen und Töchtern beobachten (vgl. ebd., p. 64f.). Daraus kann gemäss Fried (1990) gefolgert werden, dass Töchter und Söhne ihr eigenes „Gesprächsverhalten am gleichgeschlechtlichen Elternteil ausrichten“ (ebd., p. 65).

Es gibt eine beinahe unüberschaubare Anzahl an psychologischer Forschung aus dem amerikanischen Forschungsraum zum geschlechtsbezogenen Handeln (vgl. u.a. Bilden, 1998, p. 281; Lytton & Romney, 1991, p. 272ff.). Lytton und Romney (1991) zeigen in ihrer Metaanalyse von 172 Studien zu den geschlechtstypischen Erziehungspraktiken der Eltern auf, dass Väter im Vergleich zu Müttern eher dazu neigen, Mädchen und Jungen anders zu behandeln (vgl. ebd., p. 286). Als wichtiges Ergebnis halten sie fest, dass Eltern zur

---

<sup>23</sup> Dazu wurden im Jahre 1992 insgesamt 3001 Frauen in den alten und neuen Bundesländern über die Wichtigkeit von Erziehungszielen für Mädchen und Jungen befragt (vgl. Reigber, 1993 zit. nach Faulstich-Wieland, 1999, p. 55).

<sup>24</sup> Es handelt sich um Angaben von Müttern, die mindestens ein Kind unter 18 Jahren haben. Die Angaben wurden in einer Rangfolge (Rang 1-22) erstellt (vgl. Faulstich-Wieland, 1999, p. 56). Die hier exemplarisch präsentierten Erziehungsziele befinden sich auf Rang 1-6.

Verstärkung des geschlechterstereotypen Verhaltens des Kindes beitragen (vgl. ebd., p. 287). Indem die Eltern, geschlechtstypische Spielaktivitäten unterstützen und geschlechtstypische Spielsachen kaufen, betonen sie die Geschlechterstereotype in Spielaktivitäten und auch bei der Haushaltsarbeit, wodurch sie das geschlechterstereotype Verhalten des Kindes verstärken (vgl. ebd., p. 267, 287). An dieser Stelle muss nochmals aufgegriffen werden, dass die elterliche Verstärkung des geschlechterstereotypen Verhaltens des Kindes auf die bereits beim Kinde vorhandenen Präferenzen stösst und dass dies somit zu unterschiedlichen Reaktionen der Eltern führen kann (vgl. ebd., p. 287). Denn wenn geschlechtstypische Aktivitäten verstärkt werden, bedeutet dies nicht, dass sie dadurch auch verursacht wurden. Es lässt sich daher nicht ausschliessen, dass Eltern durch geschlechtstypische Aktivitäten die bereits bestehenden Vorlieben der Kinder aufgreifen (vgl. Bischof-Köhler, 2006, p. 54).

Während sich für die Spielaktivitäten geschlechtstypische Unterschiede feststellen lassen, konnten für aggressives Verhalten und mathematische Fähigkeiten keine festgestellt werden. Lytton und Romney (1991) weisen jedoch darauf hin, dass die Effektstärken der einzelnen Studien sehr gering sind und für die meisten Sozialisationsbereiche nicht signifikant ausfallen (vgl. Lytton & Romney, 1991, p. 286).

Bezugnehmend auf die Interaktionen zwischen Eltern und Kindern lässt sich erkennen, dass sich Eltern bereits in den ersten Jahren Kleinkindern gegenüber abhängig vom Geschlecht verhalten (vgl. Bilden, 1998, p. 281; Überblick bei Block, 1983, p. 1341). Mütter versuchen individuell auf das Kind einzugehen und keine geschlechtsbezogenen Unterschiede in ihren Erziehungspraktiken zu machen. Doch zeigen Beobachtungsstudien zur emotionalen und körperlichen Sozialisation von Kleinkindern, dass dies nicht immer gelingt und die Mütter geschlechtsbezogene Unterschiede, Zuschreibungen und Erwartungen unbewusst einbringen (vgl. Bilden, 1998, p. 281). Während bei den Müttern weniger konsistente Unterschiede in ihren Erziehungspraktiken beobachtbar sind, agieren Väter deutlich geschlechtsbezogener in der Erziehung der Kinder (vgl. ebd., p. 281f.).

Als charakteristisch für den Erziehungsprozess in der Familie gilt, dass besonders Väter als Vermittler der geschlechtstypischen Erziehung gesehen werden, denn sie achten stärker darauf, dass ihre Kinder den Geschlechterrollenerwartungen entsprechen (vgl. Alfermann, 1989, p. 126f.). Sie zeigen mehrheitlich ein grösseres Engagement bei Söhnen und interagieren mehr mit ihnen als mit den Töchtern, auch äussern sie vor der Geburt eine grössere Präferenz für einen Sohn (vgl. ebd., p. 129).

Block (1979) konnte in einer früheren Metaanalyse zum Vergleich von Erziehungspraktiken von Müttern und Vätern zeigen, dass sich geschlechtstypische Sozialisation im elterlichen Verhalten und den Interaktionen nachweisen lässt und diese sich mit zunehmendem Alter

des Kindes verstärkt. Des Weiteren legt sie dar, dass viele der geschlechtstypischen Werte von Mutter und Vater relativ konstant sind, unabhängig vom sozioökonomischen Status, dem Bildungsstatus und dem kulturellen Hintergrund (vgl. Block 1979 zit. nach Block, 1983, p. 1341). Betreffend das elterliche Verhalten stellte sie in den Studien fest, dass Eltern mehr Leistung und Konkurrenzfähigkeit von ihren Söhnen als von ihren Töchtern verlangen und die Söhne mehr zu Unabhängigkeit und Übernahme von Verantwortung ermutigen (vgl. Block, 1983, p. 1341). Zudem erhalten Jungen im Vergleich zu Mädchen eine grössere Vielfalt an Spielzeug. Auch die Art des Spielzeugs ist entscheidend, so erhalten Jungen typisch männliches Spielzeug (z.B. Hammer), während Mädchen Puppen zum Spielen bekommen. Dies ist anhand von Ergebnissen einer Beobachtungsstudie (Baby-X-Studie), in der jeweils gleiche Eltern mit einem ihnen unbekannten Kleinkind interagierten, welches von den Forschern als Mädchen oder Junge gekennzeichnet wurde, gut belegt (vgl. ebd., p. 1342).

Spielzeug für Jungen eröffnet zudem mehr Möglichkeiten an Spielvariationen und ermutigt zur Manipulation, während Spielzeug für Mädchen zur Nachahmung ermutigt und weniger Möglichkeiten der Variation und Innovation bietet (vgl. ebd., p. 1342). Daher ist die Toleranz der Eltern bei der Spielzeugwahl für Mädchen grösser, sie können durchaus mit Fahrzeugen und Puppen spielen, während Jungen keinesfalls Puppen zum Spielen bekommen (vgl. Alfermann, 1989, p. 135). Dadurch erfolgt bei den Mädchen eine geringere Einengung auf mädchenotypische Spiele (vgl. ebd., p. 135).

Es kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass eine unterschiedliche Wahrnehmung bzw. Stereotypisierung der Jungen und Mädchen durch die Eltern beobachtbar ist und dies bereits bei den Kleinkindern stattfindet (vgl. Alfermann, 1989, p. 130). Zudem neigen Väter stärker zu einer geschlechtstypisierenden Wahrnehmung als Mütter (vgl. Alfermann 1989, p. 130; Bischof-Köhler, 2006, p. 54).

Auch die Ergebnisse der Arbeit von Youniss und Smollar (1985), in der sie die Beziehung der Jugendlichen zu ihren Eltern untersuchten, lassen Unterschiede in den Interaktionen erkennen. So beschreiben die weiblichen Jugendlichen ihre Interaktionen mit dem Vater am häufigsten als asymmetrisch (vgl. ebd., p. 30). Als asymmetrische Interaktion nannten sie am häufigsten die Versuche des Vaters Autorität, in Form von Beschützen und Kontrolle, über sie auszuüben (vgl. ebd., p. 30). Väter üben aber nicht nur Autorität aus, sie leisten auch Unterstützung und Ermutigung ihren Töchtern gegenüber, auch wenn dies weniger häufig von den weiblichen Jugendlichen genannt wurde (vgl. ebd., p. 32). Auch die Interaktionen zwischen den weiblichen Jugendlichen und Müttern wurden am häufigsten als asymmetrisch bezeichnet, doch basiert sie nicht auf der Autoritätsausübung der Mutter. Vielmehr handelt es sich bei den asymmetrischen Interaktionen um Anvertrauen und Rat holen in persönlichen

Angelegenheiten (vgl. ebd., p. 30). Auch sprechen die weiblichen Jugendlichen häufiger mit der Mutter als mit dem Vater über Themen wie Schule, Zukunftspläne, Familie und persönliche Probleme (vgl. ebd., p. 34). Die männlichen Jugendlichen hingegen beschreiben beide Elternbeziehungen als autoritär. Mütter werden dabei aber nicht nur als autoritäre Personen wahrgenommen, sondern sie sind auch Ansprechpartner bei Problemen und in Vertrauenssachen (vgl. ebd., p. 70f.), in den Interaktionen mit den Vätern stehen gemeinsame Aktivitäten im Zentrum (vgl. ebd., p. 52). Die männlichen Jugendlichen beschreiben die Beziehung zu beiden Eltern im Grossen und Ganzen als symmetrisch (vgl. ebd., p. 62). Somit sind die Unterschiede zwischen der Vater-Tochter- und der Mutter-Tochter-Beziehung grösser als die Elternbeziehung bei den männlichen Jugendlichen (vgl. ebd., p. 71).

Während gesagt werden kann, dass die Tendenzen der geschlechtstypischen Wahrnehmungen und Erwartungen bei den Eltern als gut belegt gelten, liegen beim schwieriger messbarem Erziehungsverhalten weniger deutliche Forschungsbefunde vor (vgl. Hagemann-White, 1984, p. 49f.).

## **2.4. Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen**

Zu Beginn der theoretischen Ausführungen zur Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen wird eine Klärung des Begriffs der Berufs- und Studienwahl vorgenommen (vgl. Abschn. 2.4.1.). Danach werden theoretische Ansätze der Berufs- und Studienwahl wie der strukturorientierte, sozialisationstheoretische und interaktionstheoretische Ansatz, die im Zusammenhang mit dem Einfluss der Familie und der Bedeutung des Geschlechts relevant sind, dargestellt (vgl. Abschn. 2.4.2.ff.). Anschliessend wird der Einfluss der Familie auf die Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen thematisiert (vgl. Abschn. 2.4.3.ff.). Dazu werden die geschlechtstypischen Wahrnehmungen und Erwartungen der Eltern anhand der Erkenntnisse zu den Geschlechterunterschieden bezüglich der Interessen, Fähigkeiten und dem Selbstkonzept von Mädchen und Jungen in Mathematik und Naturwissenschaften aufgezeigt (vgl. Abschn. 2.4.3.1.). Zudem werden Forschungsbefunde zum Erziehungsstil der Eltern als familiäre Prozessvariable im Zusammenhang mit der Berufswahl (vgl. Abschn. 2.4.3.2.) und der Rolle der Eltern bei der Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen (vgl. Abschn. 2.4.3.3.) präsentiert.

### **2.4.1. Begriffsklärung – Berufs- und Studienwahl**

In der deutschsprachigen Forschungsliteratur finden neben dem Begriff der Berufswahl (vgl. u.a. Beinke, 1999, 2000 2002; Hoose & Vorholt, 1997; Herzog; Neuenschwander & Wannack, 2006) Begriffe wie Berufsfindung, Berufsorientierungsprozess, Berufsfindungsprozess (vgl. u.a. Nissen; Keddi & Pfeil, 2003; Imdorf, 2005; Oechsle, 2009) Verwendung, wenn es darum geht, die berufliche Entscheidung der Jugendlichen zu umschreiben.

Alltagssprachlich bezeichnet Berufswahl zunächst die individuelle Entscheidung für einen Beruf bzw. eine Ausbildung (vgl. Wahler & Witzel, 1996, p. 11). Beim Begriff der Berufswahl muss jedoch berücksichtigt werden, dass es sich nicht um eine im wahrsten Sinne freie berufliche Wahl der Jugendlichen handelt (vgl. Neuenschwander, 2008, p. 136). Vielmehr müssen „sich Jugendliche mit Berufsfeldern, Berufen und Ausbildungen auseinandersetzen, die Verfügbarkeit konkreter Optionen ausloten und im Rahmen dieser Möglichkeiten, gestützt auf die eigenen Interessen, aber auch auf dem Hintergrund ihres Geschlechts und der Schichtzugehörigkeit ihrer Herkunftsfamilie berufliche Wünsche entwickeln“ (ebd., p. 136). Es wird davon ausgegangen, dass die Situation auf dem Arbeitsmarkt und die Vorgaben von Bildungsinstitutionen die Jugendlichen in ihrer Wahl einschränken und ihnen die Möglichkeiten erschweren, frei nach ihren Interessen und Fähigkeiten zu wählen (vgl. Herzog; Neuenschwander & Wannack, 2006, p. 11). Dass die Jugendlichen in verschiedene Kontexte eingebunden sind (vgl. ebd., p. 11) und auch die Entscheidung im Kontext der Familie nicht isoliert von anderen Faktoren betrachtet werden kann (vgl. Beinke, 2002, p. 7), wird berücksichtigt, wenn in der vorliegenden Untersuchung nach dem Einfluss der Familie

gefragt wird. Eine rationale Wahl des Berufes ist durchaus möglich, doch handelt es sich dabei nicht um die einzige Komponente der Berufsfindung (vgl. Imdorf, 2005, p. 22).

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der Berufswahl daher unter Berücksichtigung dieser Annahme verwendet. Zudem wird auf den Begriff der Studienwahl<sup>25</sup> zurückgegriffen, da die Jugendlichen mehrheitlich nach dem Gymnasium ein Studienfach an einer Universität oder Hochschule wählen und sich nur wenige Jugendliche direkt für eine praktische Berufstätigkeit entscheiden (vgl. Abschn. 3.4.2.). Dieser Anspruch, von verschiedenen Kontexten und Faktoren auszugehen und somit sowohl den berufswählenden Jugendlichen als auch Institutionen, die Berufswelt und die Familie miteinzubeziehen, richtet sich auch an die Berufswahltheorien (vgl. Beinke, 1983, p. 237).

#### **2.4.2. Theoretische Ansätze zur Berufswahl**

Im Folgenden werden theoretische Ansätze zur Berufswahl dargestellt, die zur Erklärung des Berufswahlprozesses im Zusammenhang mit Familie und Geschlecht relevant sind. Es wird in diesem und den darauffolgenden Abschnitten hauptsächlich der Begriff der Berufswahl verwendet, da in der referierten Literatur zu den theoretischen Ansätzen nicht explizit von Studienwahl die Rede ist. Die Studienwahl lässt sich aber in den herangezogenen Ansätzen begrifflich unter die Berufswahl subsumieren, so dass sich die theoretischen Ansätze und weitere Ausführungen in dieser Arbeit sowohl auf die Berufs- wie auch auf die Studienwahl beziehen.

Nachdem als erstes die Berufswahl als Prozess unter Berücksichtigung des bereits vorgestellten Konzepts der Selbstsozialisation beschrieben wird (vgl. Abschn. 2.4.2.1.), werden danach die strukturorientierten (vgl. Abschn. 2.4.2.2.), sozialisationstheoretischen (vgl. Abschn. 2.4.2.3.) Ansätze und der interaktionstheoretische Ansatz umrissen (vgl. Abschn. 2.4.2.4.), die abschliessend in ein Gesamtmodell einfließen (vgl. Abschn. 2.4.2.5.). Der Fokus liegt hierbei hauptsächlich auf den sozialisationstheoretischen und interaktionstheoretischen Ansätzen. Es wird bewusst eine solche Schwerpunktsetzung vorgenommen, so dass an dieser Stelle keine abschliessende und vollständige Darstellung der vorhandenen Berufswahltheorien erfolgen wird (vgl. Überblick bei Brown & Brooks, 1994).

In klassischen Berufswahltheorien wird der Prozess der Berufswahl als Allokations-, Entscheidungs-, Matching-, Entwicklungs-, Lern-, oder Interaktionsprozess beschrieben (vgl. Brown & Brooks, 1994; Oechsle, 2009, p. 24). Da diese verschiedenen theoretischen Ansätze jeweils nur Teilaspekte des Berufswahlprozesses fokussieren, bedarf es einer Berufswahltheorie, die die Berufswahl in einem theoretischen Gesamtzusammenhang

---

<sup>25</sup> In der Literatur ist auch von Studienfachwahl die Rede (vgl. Nissen; Keddi & Pfeil, 2003, p. 41).

betrachtet (vgl. Jung, 2000 zit. nach Oechsle, 2009, p. 25). Des Weiteren ist zu bemängeln, dass die Bedeutung des Geschlechts im Berufswahlprozess in den klassischen Berufswahltheorien weitgehend unbehandelt bleibt (vgl. Oechsle, 2009, p. 26).

Da zurzeit noch keine Theorie zur Berufswahl der Geschlechter und insbesondere der Frauen vorliegt, können verschiedene theoretische Ansätze zur Erklärung der Berufswahl herangezogen werden (vgl. Küllchen, 1997, p. 51). Unterschieden werden kann zwischen Ansätzen, die gesellschaftliche Strukturen und sozioökonomische Rahmenbedingungen oder subjektbezogene Fähigkeiten und Verhaltensweisen fokussieren (vgl. ebd., p. 51). Neuere Ansätze gehen von einer Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt aus und betonen das Zusammenwirken von biographischen Entwicklungen und dem Wandel von gesellschaftlichen Strukturen (vgl. Nissen; Keddi & Pfeil, 2003, p. 120).

#### **2.4.2.1. Berufswahl als Prozess und Konzept der Selbstsozialisation**

Gestützt auf die entwicklungspsychologische Perspektive wird Berufswahl als lebenslanger Prozess verstanden (vgl. Diesel-Lange, 2011, p. 53). Dieser Prozess beginnt bereits in der frühen Kindheit in Form von Rollenspielen, kristallisiert sich erstmals anhand von Traumberufen und endet mit dem Austritt aus dem Berufsleben (vgl. Herzog; Neuenschwander & Wannack, 2006, p. 16; Diesel-Lange, 2011, p. 53). Somit wird in der vorliegenden Arbeit, um nochmals die Begrifflichkeit anzusprechen, Berufswahl als Berufswahlprozess bezeichnet. Der Berufswahlprozess lässt sich dabei in sechs Phasen unterteilen, die die Jugendlichen durchlaufen (vgl. Herzog; Neuenschwander & Wannack, 2006, p. 41ff.):<sup>26</sup>

1. Diffuse Berufsorientierung
2. Konkretisierung der Berufsorientierung
3. Suche eines Ausbildungsplatzes
4. Konsolidierung der Berufswahl
5. Berufsbildung
6. Eintritt ins Erwerbsleben

Die Jugendlichen müssen beim Durchlaufen der einzelnen Phasen des Berufswahlprozesses jeweils ihre Interessen und Qualifikationen im Sinne der Selbstsozialisation auf die Angebotslage des Arbeitsmarkts abstimmen (vgl. Heinz, 1984, p. 19).

Zu berücksichtigen gilt dabei, dass die Jugendlichen die Berufswahl in der Adoleszenzphase treffen, in der zusätzlich die Bewältigung von zahlreichen physischen und psychischen sowie

---

<sup>26</sup> Es handelt sich hierbei um eine theoretische Erweiterung des Modells von Heinz (1984), welches er anhand von Daten einer qualitativen Längsschnittstudie bei 200 Jugendlichen der Sekundarstufe I entwickelt hat und in welchem er von vier Situationen ausgeht (vgl. ebd., p. 10).



sozialen Entwicklungsaufgaben erfolgt (vgl. Nissen; Keddi & Pfeil, 2003, p. 119). Es wird daher aus psychoanalytischer und soziologischer Sicht vielfach – jedoch kontrovers – diskutiert, ob die Berufswahl im Zusammenhang mit der Adoleszenz insbesondere für junge Frauen eine schwierige Herausforderung darstellt (vgl. Hagemann-White, 1992, p. 64f.).

Ein anderer wichtiger Punkt ist die Betrachtung des Berufswahlprozesses im Kontext der Lebensplanung der Jugendlichen (vgl. Oechsle, 2009, p. 26f.). Zudem werden die Jugendlichen als autonom handelnde Subjekte im Berufswahlprozess verstanden (vgl. Keddi; Nissen & Pfeil, 2003, p. 132). Mit anderen Worten sind sie die biographischen Akteure im Berufswahlprozess (vgl. Heinz, 2000, p. 177).

Zusammenfassend bedeutet dies, „dass durch Prozesse der Selbstsozialisation biographische Akteure ihr Erfahrungswissen zu Handlungsmodi bündeln, um die mit den Übergängen im Lebenslauf verbundenen Anforderungen ihren Interessen entsprechend zu meistern“ (ebd., p. 183). Somit wird deutlich, dass die Berufswahlprozesse der Jugendlichen im Sinne des Konzepts der Selbstsozialisation nicht allein aus der Perspektive des Arbeitsmarktes und der Institutionen, betrachtet werden dürfen, „sondern auch aus der Bedeutung verstanden werden müssen, die diese Handlungskontexte für Individuen mit unterschiedlich zusammengesetztem biographischen Wissen haben“ (ebd., p. 177f.).

#### **2.4.2.2. Strukturorientierte Ansätze**

Aus den oben genannten Gründen kann gesagt werden, dass die zur Erklärung der geschlechtstypischen Berufswahl herangezogenen strukturorientierten Ansätze zu kurz greifen, da sie sich vor allem mit den Bedingungen des Arbeitsmarkts beschäftigen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt die Entscheidungen der jungen Frauen und Männer beeinflussen. Zudem knüpfen sie an funktionale Erklärungen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung an. Dabei bleibt jedoch die Perspektive, die Jugendlichen als Akteure im Berufswahlprozess zu sehen, die wie bereits erwähnt sich mit den Anforderungen des Arbeitsmarkts auseinandersetzen müssen, unbeachtet (vgl. Nissen; Keddi & Pfeil, 2003, p. 121).

#### **2.4.2.3. Sozialisationstheoretische Ansätze**

Sozialisationstheoretische Ansätze, die ebenfalls zur Erklärung der Berufs- und Studienwahl von jungen Frauen dienen, gehen von einer längerfristigen Entwicklung der beruflichen Vorstellungen und Geschlechterrollen seit der frühen Kindheit aus (vgl. Oechsle, 2009, p. 27). Den sozialtheoretischen Ansätzen zufolge wird die Berufswahl junger Frauen von der familialen Sozialisation mitbestimmt, so dass angenommen wird, dass Frauen vor allem Berufe wählen, die der Hausarbeit am nächsten sind (vgl. Küllchen, 1997, p. 57). In dieser

recht knappen Form vernachlässigt dieser Ansatz jedoch die strukturellen Bedingungen des Arbeitsmarktes und verkennt die Geschlechtsneutralität der Hausarbeit (vgl. ebd., p. 57f.).

Eine in ihrem Ursprung den sozialisationstheoretischen Ansätzen zuordenbare Theorie ist diejenige von Gottfredson (1981; 1996; 2002). Ihre Theorie ist eine Verbindung von differential-, entwicklungs- und lernpsychologischer Perspektive, in der sie auch die gesellschaftlichen Bedingungen der Berufswahl miteinbezieht, weshalb ihr ein sozialisationstheoretischer Charakter zukommt (vgl. Herzog; Neuenschwander & Wannack, 2006, p. 21). Des Weiteren hat sie die Theorie um verhaltensgenetische Aspekte erweitert (vgl. Gottfredson, 2002, p. 88). Durch Integration früherer Theorien schafft Gottfredson ein neues Rahmenkonzept, so dass mit ihrer Theorie die Geschlechtstypik der Berufswahl erklärt werden kann (vgl. Driesel-Lange, 2011, p. 79). Gottfredson (2002) beschreibt zu Beginn ihrer Ausführungen zunächst das Selbstkonzept, welches sich auf die eigene Sicht des Selbst bezieht und sich aus verschiedenen unterschiedlich zentralen Elementen wie Fähigkeiten, Persönlichkeit, Geschlecht und der gesellschaftlichen Stellung zusammensetzt (vgl. ebd., p. 88). Zudem geht sie davon aus, dass Individuen gewisse Bilder von Berufen – sogenannte berufliche Stereotype – die sich auf die Persönlichkeit der Berufsausübenden und das Prestigelevel des Berufs beziehen, innig haben (vgl. ebd., p. 88). Diese Bilder, die allen Individuen einer Gesellschaft gemeinsam sind, werden von Jugendlichen und Erwachsenen in Form einer kognitiven Landkarte der Berufe angeordnet (vgl. ebd., p. 88). Die Berufe werden dabei anhand ihrer Geschlechtstypik, Prestigelevel des Berufs (bzw. die soziale Erwünschtheit), Tätigkeitsbereich differenziert (vgl. ebd., p. 88). Zweidimensional betrachtet, werden die Berufe nach Geschlechtstypik und Prestigelevel unterteilt (vgl. ebd., p. 88). Bereits Kinder besitzen einfache Fertigkeiten, eine solche kognitive Landkarte zu erstellen, die mit zunehmenden kognitiven Fähigkeiten weiterentwickelt werden (vgl. ebd., p. 90f.). Berufe werden demnach in Übereinstimmung mit dem eigenen Selbstkonzept gewählt und Berufe, die in Konflikt mit dem Selbstkonzept stehen, verworfen (vgl. ebd., p. 91).

Die Theorie postuliert, dass „(1) public presentations of masculinity-femininity will be most carefully guarded, (2) protecting social standing among one's fellows will be of considerable but lesser concern, and (3) ensuring fulfillment of activity preferences and personality needs via occupation will be of least concern“ (ebd., p. 91).

Da jedoch nicht alle Wunschberufe für die Jugendlichen zugänglich sind, müssen Kompromisse gemacht werden und Alternativen bei der Berufswahl in Betracht gezogen werden (vgl. ebd., p. 91). „Choosing one particular occupation is but the end of a long process in which youngsters have greatly constrained that final choice, knowingly or not“ (ebd., p. 93).

Gottfredson (2002) betont, dass die Auffassung der Jugendlichen unter dem Einfluss der Erwachsenen, unter anderem von der Familie, gebildet wird (vgl. ebd., p. 97). Dies bedeutet, dass die Jugendlichen gelernt haben, welche Berufe die Familie und die Gesellschaft als sozial inakzeptabel einstufen und ablehnen (vgl. ebd., p. 97). Da Jugendliche diese Ansichten in ihrem Selbstkonzept verinnerlichen, lehnen sie dementsprechend berufliche Alternativen, die nicht mit ihrem Selbstkonzept übereinstimmen, ab (vgl. ebd., p. 98). Somit sind sie nicht bereit, Berufe anzunehmen, denen ein tiefes Prestige durch die Gesellschaft zugeschrieben wird. Dementsprechend wählen sie Berufe, die innerhalb einer akzeptablen Zone liegen, die sie nicht freiwillig überschreiten wollen (vgl. ebd., p. 98). Wenn Jugendliche zwischen beruflichen Optionen entscheiden müssen, wägen sie diese anhand der Reihenfolge von Geschlechtstypik, Prestigelevel und als letztes dem Tätigkeitbereich ab (vgl. Gottfredson, 2005, p. 84). Sie entscheiden sich somit innerhalb der akzeptablen Zone primär anhand der Geschlechtstypik des Berufes. Nur wenn die Geschlechtstypik und das Prestigelevel minimal akzeptabel sind, sind die Jugendlichen eher bereit ihre beruflichen Interessen anzupassen als das Prestigelevel oder die Geschlechtstypik (vgl. ebd., p. 84). „Stated in reverse, individuals pick a job from their social space that fits their vocational interests, if any is accessible. If not, they shift to a different line of work rather than seek the same type of work outside their social space, that is, one of unacceptable prestige or sex type“ (ebd., p. 85).

Basierend auf der Theorie von Gottfredson kann gesagt werden: „Die Berufe haben ein Gesicht, in das Züge von Sozialprestige und Geschlechterdifferenz eingezeichnet sind, weshalb einem Mädchen andere Berufe offen stehen als einem Jungen“ (Herzog; Neuenschwander & Wannack, 2006, p. 22). Daher ist es gemäss der Theorie von Gottfredson wichtig, den Jugendlichen verschiedene berufliche Alternativen aufzuzeigen, die ihren Fähigkeiten und Interessen entsprechen und ihnen dabei bewusst machen, unnötige Einschränkungen möglicher beruflicher Alternativen zu vermeiden (vgl. Gottfredson, 2002., p. 134).

#### **2.4.2.4. Interaktionstheoretischer Ansatz**

Im Zusammenhang mit dem Einfluss der Familie auf die Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen ist der interaktionstheoretische Ansatz (Lange, 1976) von zentraler Bedeutung. Diesem Ansatz zufolge findet die Berufswahl in einem über eine gewisse Zeit und in einer bestimmten Situation dauernden Interaktionsprozess zwischen relevanten Akteuren, insbesondere den Eltern, Peers und Lehrpersonen, statt (vgl. ebd., p. 482f.). Die Berufswahl ist demnach das Ergebnis einer Interaktionssituation, die zum Beispiel in Form eines Gesprächs zwischen Kindern und Eltern vorzufinden ist (vgl. ebd., p. 483). Da sich solche Berufswahlsituationen entweder während mehreren Jahren oder nur ein paar Tagen

vollziehen und die Grenzen zwischen verschiedenen Situationen – in der Familie und in der Schule – fließend sind und auch mehrere Interaktionspartner beteiligt sein können, ist eine empirische Abgrenzung schwierig (vgl. ebd., p. 483). Berücksichtigt werden zudem die individuellen beruflichen Interessen und Fähigkeiten sowie die beruflichen Werthaltungen und das Anspruchsniveau, die entscheidende Kriterien bei der Berufswahl sind (vgl. ebd., p. 484; 487).

Da die Berufswahl gemäss diesem Ansatz nicht nur eine individuelle Handlung, sondern ein Ergebnis eines Interaktionsprozesses ist, fließen die unterschiedlichen Interessen der Interaktionspartner mit hinein (vgl. ebd., p. 491). Jugendliche stehen so betrachtet ständig in Interaktion mit ihren Eltern, die direkt und indirekt Einfluss auf die Berufswahl haben (vgl. ebd., p. 492). Dieser Einfluss bezieht sich vor allem auf die beruflichen Interessen, Werthaltungen und das Anspruchsniveau. Aufgrund dessen kommt dem elterlichen Interesse und ihren Werthaltungen eine grosse Bedeutung bei der Berufswahl zu (vgl. ebd., p. 492).

Auch die Berufstätigkeit der Eltern spielt eine Rolle, da in täglichen Gesprächen mit den Eltern die Jugendlichen die beruflichen Erfahrungen und Kenntnisse der Eltern vermittelt bekommen (vgl. ebd., p. 492). Den Hintergrund für die Berufswahl bilden die materialen Bedingungen der Familie, wie die Ausbildung der Eltern und die sich daraus ergebenden Einkommensverhältnisse, denn je höher das Einkommen der Familie ausfällt, desto bessere berufliche Chancen stehen den Jugendlichen zur Verfügung (vgl. ebd., p. 492).

Lange (1976) führt weiter aus, dass die Jugendlichen Teil der Gesellschaft, die ebenfalls Erwartungen stellt, sind (vgl. ebd., p. 494). „Zu diesen gesellschaftlichen Erwartungen, die deutliche Berufsbezüge aufweisen, gehören zunächst einmal die geschlechtsspezifischen Berufsrollenerwartungen, die festlegen, welche Berufe typische Männerberufe sind, welche typisch für Frauen sind und welche als geschlechtsneutral zu werten sind“ (ebd., p. 494). Des Weiteren sind die gesellschaftlichen Erwartungen auch an die Zugangschancen für bestimmte Berufe geknüpft, so dass nicht allen Jugendlichen die gleichen Berufsmöglichkeiten offen stehen (vgl. ebd., p. 495).

#### **2.4.2.5. Fazit zu den theoretischen Ansätzen der Berufswahl**

Abschliessend lässt sich anhand des folgenden Zitates aufzeigen, dass die genannten Einzelaspekte der verschiedenen sich zum Teil ergänzenden theoretischen Ansätze, wie zu Beginn erwähnt, in ein Gesamtmodell der Berufswahl einfließen:

„Die verschiedenen Aspekte der Berufswahl lassen sich zu einem Gesamtmodell zusammenfügen, das ein aktives Subjekt supponiert, das unter Einsatz seiner persönlichen und unter Nutzung seiner sozialen Ressourcen, in Kenntnis seiner Fähigkeiten, Interessen und Werthaltungen sowie in Abwägung seiner Chancen, eingeschränkt durch äussere Bedingungen (wie Arbeitsmarkt und Berufsangebot), aber auch gestützt durch institutionelle Vorgaben einer Serie von Entscheidungen trifft, die seiner Situation angepasst sind und im Rahmen eines Übergangsprozesses in eine berufliche Ausbildung führen“ (Herzog; Neuenschwander & Wannack, 2006, p. 25f.).

Demzufolge sind die Jugendlichen aktiv am längerdauernden Berufswahlprozess beteiligt und müssen ihre persönlichen Interessen und Fähigkeiten auf die äusseren Bedingungen unter Abwägen von Prioritäten (vgl. Gottfredson, 2002) anpassen, um eine auf ihre Situation abgestimmte berufliche Ausbildung zu erlangen (vgl. Herzog; Neuenschwander & Wannack, 2006, p. 24f.). Dabei sind die Interaktionsprozesse mit den Eltern und ihre Einflussnahme auf die beruflichen Interessen, Werthaltungen und das Anspruchsniveau von Bedeutung (vgl. Lange, 1976).

#### **2.4.3. Einfluss der Familie auf die Berufs- und Studienwahl**

Nachdem in den vorangehenden Abschnitten die Begrifflichkeiten geklärt wurden und die für diese Arbeit relevanten theoretischen Ansätze der Berufswahl erörtert wurden, ist dieser Abschnitt dem Einfluss der Familie auf die Berufs- und Studienwahl gewidmet. Dazu wird auf die Bedeutung der Wahrnehmungen und Erwartungen der Eltern eingegangen (vgl. Abschn. 2.4.3.1.) und der Einfluss des Erziehungsstils der Eltern in diesem Zusammenhang diskutiert (vgl. Abschn. 2.4.3.2.). Abschliessend wird die Rolle der Eltern bei der Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen, insbesondere der jungen Frauen, anhand vorliegender Forschungsbefunde thematisiert (vgl. Abschn. 2.4.3.3.).

##### **2.4.3.1. Wahrnehmungen und Erwartungen der Eltern**

Ein häufig untersuchter Bereich von Geschlechterunterschieden sind die unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten von Mädchen und Jungen in sprachlichen Fächern sowie in Naturwissenschaften. Dabei werden neben den schulischen Bedingungen die geschlechtstypische Arbeitsteilung im Haushalt sowie Unterschiede in den elterlichen Erwartungen und die Unterstützung der Eltern in geschlechtstypischen Fächern wie den Naturwissenschaften als mögliche Ursachen für die Herausbildung der Geschlechterunterschiede in diesen Bereichen genannt (vgl. Rendtorff, 2003, p. 123f.). Von zentralem Interesse sind diese familialen Bedingungen, denn es kann unter anderem

angenommen werden, dass die Geschlechterunterschiede bei den Interessen und in der Rollenaufteilung in der Familie, insbesondere bei der Mithilfe im Haushalt, sich später bei der Berufswahl äussern (vgl. Alfermann, 1989, p. 133).

Abgesehen von den vorhandenen biologischen Unterschieden zwischen den Geschlechtern, bedeuten Geschlechterunterschiede „nicht qualitative Andersartigkeit, sondern lediglich ein quantitatives Mehr oder Weniger (z.B. Aggressivität)“ (Alfermann, 1989, p. 132).

Maccoby und Jacklin (1974) gingen bei der Durchsicht von ungefähr 1600 Untersuchungen zu dieser Thematik der Frage nach, ob und in welchen Bereichen Geschlechterunterschiede bestehen (vgl. ebd., p. 1). Die Autorinnen stellten in vier Bereichen ziemlich deutlich bestehende Geschlechterunterschiede fest (vgl. ebd., p. 351). Demnach verfügen Mädchen über bessere sprachliche Fähigkeiten als Jungen, während die Jungen über bessere visuell-räumliche und mathematische Fähigkeiten verfügen und aggressiver seien (vgl. ebd., p. 351f.). Als Erklärung für das Bestehen dieser Geschlechterunterschiede nehmen sie an, dass die Geschlechterstereotype eine so starke Wirkung haben, dass sogenannten Mythen über die Geschlechter – wie zum Beispiel, dass Mädchen sozialer seien als Jungen – bestehen können, auch wenn keine empirischen Beweise dafür vorliegen (vgl. ebd., p. 355). Eine methodische Kritik der Untersuchung von Maccoby und Jacklin (1974) – dass unter anderem gewisse relevante Studien nicht miteinbezogen wurden – findet sich zum Beispiel bei Bischof-Köhler (2006, p. 22f.) und früher bei Hagemann-White (1984, p. 15).

Bischof-Köhler (2006) macht darauf aufmerksam, dass es durchaus auch Studien gibt, die Geschlechterunterschiede in anderen Bereichen, wie zum Beispiel dem stärkeren Selbstvertrauen der Jungen, aufdecken (vgl. ebd., p. 23). Somit liegen Studien vor, die neben den Unterschieden im kognitiven Bereich auch andere Geschlechterunterschiede (z.B. im Verhalten) nennen (vgl. Hagemann-White, 1984, p. 15).

Übereinstimmungen in den Untersuchungen zeigen sich betreffend die bessere Ausprägung des visuell-räumliche Vorstellungsvermögen der Jungen (vgl. Bischof-Köhler, 2006, p. 213ff.), denn dieses „ist in einer Vielzahl von anderen Aufgaben experimentell untersucht worden. Unterschiede zugunsten männlicher Versuchspersonen sind dabei zu häufig, um beiseitegeschoben zu werden“ (Hagemann-White, 1984, p. 22). Es scheint wichtig zu erwähnen, dass neueren Erkenntnissen zufolge, visuell-räumliche Fähigkeiten mit schulischen Interventionen trainiert und verbessert werden können (vgl. Halpern, 2006, p. 641; Hagemann-White, 1984, p. 23). Ein ebenso häufig diskutierter Unterschied im kognitiven Bereich betrifft die mathematischen Fähigkeiten (vgl. Bischof-Köhler, 2006, p. 227).

Die Metaanalyse von Hyde, Fennema und Lamon (1990) zu Geschlechterunterschieden in der Mathematik zeigt auf, dass die Leistungsunterschiede in Mathematik insgesamt zwischen den Geschlechtern gering ausfallen (vgl. ebd., p. 151) und die Geschlechterunterschiede über die Jahre zurückgegangen sind (vgl. ebd., p. 139). Sie stellten jedoch fest, dass Mädchen weniger gute Leistung in mathematischen Aufgaben zum Problemlösen erbringen und gerade diese Fähigkeit unter anderem in technischen Berufen benötigt wird (vgl. Hyde; Fennema & Lamon, 1990, p. 151).

Tiedemann und Faber (1995) untersuchten das Selbstkonzept von Jungen und Mädchen im Mathematikunterricht und konnten feststellen, dass Mädchen im Grundschulalter ihre mathematischen Fähigkeiten im Vergleich geringer einschätzen (vgl. Tiedemann & Faber, 1995). Bereits Block (1983) hielt in einer Metanalyse zur geschlechtstypischen Sozialisation fest, dass individuelle Geschlechterunterschiede in der Leistung und im Selbstkonzept bestehen (vgl. ebd., p. 1339). Demnach haben Frauen im Vergleich zu Männern weniger Selbstvertrauen in problemlösenden Situationen und unterschätzen ihr Leistungsniveau (vgl. ebd., p. 1339). Zudem besitzen Männer im Vergleich zu Frauen ein besseres Selbstkonzept und haben dadurch ein stärkeres Gefühl der Kontrolle über das äussere Geschehen. Sie beschreiben sich selber als stärker, ambitionierter, energischer im Vergleich zu Frauen. Frauen wiederum beschreiben sich als grosszügig, sensitiv, fürsorglich, rücksichtsvoll und um andere besorgt (vgl. ebd., 1339f.).

Eine schwedische Untersuchung von Staberg (1994) zum Interesse an Chemie, Physik und Technik von Schülerinnen und Schülern der obligatorischen Schule (7.-9. Klasse) hat gezeigt, dass Mädchen diese Fächer deutlich ablehnen. Ein wichtiges Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass Mädchen, die Interesse an Chemie und Physik zeigen, meistens Unterstützung vom Vater, der in wissenschaftlichen Bereichen tätig ist oder zumindest von Eltern, die eine höhere Ausbildung haben, erhalten (vgl. Staberg, 1994, p. 35).

In einer für die Thematik der hier vorliegenden Arbeit relevanten Studie wurden bei 3000 Schülerinnen und Schülern der 6.-12. Klasse in Wisconsin die mathematischen und räumlichen Fähigkeiten sowie die eigenen und wahrgenommene Einstellungen anderer zur mathematischen Fähigkeit erhoben (vgl. Sherman, 1978 zit. nach Hagemann-White, 1984, p. 23f.). Unterschiede in den räumlichen Fähigkeiten wurden ab der 9. Klasse festgestellt, wobei die Varianzaufklärung sehr gering war und die Unterschiede nicht konstant über die restlichen Schuljahre erhalten blieben. Die Unterschiede in den mathematischen Fähigkeiten zugunsten der Jungen zeigten sich etwas früher, nämlich ab der 6. Klasse, diese bestanden aber nur bei der Teilfähigkeit des Problemlösens und auch nur in Schulen mit Familien mit tiefem sozioökonomischen Status (vgl. Sherman, 1978 zit. nach Hagemann-White, 1984, p. 24). Als wichtige Faktoren können aus der Wisconsin-Studie das Vertrauen in die eigenen

Fähigkeiten beim Lösen von schwierigen Mathematikaufgaben und die wahrgenommenen Einstellungen der Eltern (Vater/Mutter bestärkt mich darin, in Mathe gut zu sein) genannt werden (vgl. ebd., zit. nach Hagemann-White, 1984, p. 24f.). Dabei erwies sich die Verstärkung durch den Vater für beide Geschlechter als wichtiger (vgl. ebd., zit. nach Hagemann-White, 1984, p. 25).

Wie die von Stöckli (1989) in der Schweiz durchgeführte standardisierte Befragung von Eltern zur Leistungseinschätzung im Fach Mathematik ihres Kindes vor und nach dem Schuleintritt zeigt, nimmt die elterliche Zuschreibung der Anstrengung für gute Leistung in Mathematik bei Mädchen nach dem ersten Schuljahr zu (vgl. ebd., p. 209).<sup>27</sup> Väter vertreten die Ansicht, dass vor allem Anstrengung zum Erfolg der Töchter führt, stärker als die Mütter (vgl. ebd., p. 209). Sowohl Mütter als auch Väter schreiben den Leistungserfolg der Töchter in Mathematik deutlich weniger der Begabung in diesem Fach zu (vgl. ebd., p. 209). Bei Jungen ist dies eher ein ausgewogenes Verhältnis der Zuschreibung von Anstrengung und Begabung durch die Eltern (vgl. ebd., p. 208f.). Dieses Zuschreibungsmuster der Eltern erweist sich somit als geschlechtsabhängig (vgl. ebd., p. 209). Auch Eccles (1989) konnte diese geschlechterrollenstereotypisierenden Annahmen der Eltern über die schulischen Kompetenzen ihrer Kinder nachweisen (vgl. ebd., p. 47). Sie weist darauf hin, dass in Längsschnittuntersuchungen nachgewiesen werden konnte, dass das Vertrauen der Eltern in die Fähigkeiten der Kinder in Mathematik und die Einschätzung ihrer Leistung einen Einfluss auf das Selbstvertrauen in die mathematischen Fähigkeiten der Kinder hat (vgl. ebd., p. 48). Eltern gehen jedoch davon aus, dass Mathematik anstrengender für Töchter ist und zeigen weniger Vertrauen in ihre mathematischen Fähigkeiten, wodurch sie weniger von den Eltern ermutigt werden, entsprechende Fächer zu wählen (vgl. ebd., p. 47f.).

Da sich die Einstellungen der Eltern in den Einstellungen der Jugendlichen ihren eigenen Fähigkeiten gegenüber widerspiegeln und Eltern im Allgemeinen davon ausgehen, dass Jungen in Mathematik begabter sind als Mädchen und sich die Mädchen dementsprechend mehr anstrengen müssen, ist das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die erfahrene Verstärkung durch die Eltern von grosser Bedeutung (vgl. Bischof-Köhler, 2006, p. 229).

#### **2.4.3.2. Erziehungsstil der Eltern**

Es liegen nur sehr wenige Forschungsbefunde zu den Prozessvariablen der Familie im Zusammenhang mit der Berufswahl vor (vgl. Kracke & Noack, 2005, p. 171).

Indirekte Hinweise können zum Teil gefunden werden, wenn Untersuchungen aus anderen Kompetenzbereichen wie der Schulleistung und der Sozialkompetenz herangezogen werden

---

<sup>27</sup> Insgesamt wurden in der Längsschnittuntersuchung 380 Personen, davon 201 Mütter und 179 Väter, von denen 168 vollständige Elternpaare bilden, mit einem Kind, welches in die erste Klasse eingetreten ist, befragt (vgl. Stöckli, 1989, p. 186).



(vgl. ebd., p. 171). Zahlreiche Studien belegen einstimmig, dass Jugendliche aus Familien mit autoritativem Erziehungsstil bessere schulische Kompetenzen und Leistungen haben, über eine bessere Sozialkompetenz und mehr Selbstvertrauen verfügen (vgl. u.a. Dornbusch; Ritter; Leiderman; Roberts & Fraleigh, 1987; Steinberg; Elmen & Mounts, 1989; Lamborn; Mounts; Steinberg & Dornbusch, 1991; Steinberg; Lamborn; Dornbusch & Darling, 1992; Steinberg; Lamborn; Darling; Mounts & Dornbusch, 1994).

So lässt sich daraus anhand der zuvor thematisierten Erziehungsstilforschung, die auf der Kategorisierung von Baumrind (1971) basiert, indirekt auf die Berufswahl der Jugendlichen schliessen, dass Wärme und Unterstützung in der Familie sich aufgrund ihrer förderlichen Wirkung auf die Sozialkompetenz und Schulleistung auch positiv auf die Berufswahl der Jugendlichen auswirken dürften (vgl. Kracke & Noack, 2005, p. 171).

Forschungsergebnisse zeigen zudem eine positive Wirkung auf die Berufswahl, wenn Eltern Akzeptanz und Unterstützung den Jugendlichen gegenüber aufbringen (vgl. ebd., p. 172). Dabei handelt es sich nicht um eine einseitig stattfindende Wirkung, sondern die aufgezeigten Interaktionsprozesse (vgl. Youniss & Smollar, 1985) sind von Bedeutung (vgl. Kracke & Noack, 2005, p. 172). Des Weiteren ist es wichtig, dass Eltern Anregungen schaffen jedoch auch Freiraum gewähren, so dass die Jugendlichen selbständig ihre eigenen Interessen und Fähigkeiten für die Berufswahl durchdenken sowie verschiedene Alternativen in Betracht ziehen können (vgl. ebd., p. 172).

Welche Rolle dem Geschlecht bei der Berufswahl zukommt und inwiefern die Eltern unterschiedlich auf die Berufswahl von Mädchen und Jungen einwirken, wurde in einer der wenigen zu dieser Thematik vorliegenden Studien von Kracke & Noack (2005) untersucht. Sie fokussierten in ihrer Untersuchung vor allem das berufsbezogene Explorationsverhalten von Jugendlichen und gingen sowohl quantitativ wie auch qualitativ vor (vgl. Kracke & Noack, 2005, p. 175).<sup>28</sup>

Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche, die ihre Eltern als unterstützend erleben, sich intensiver mit der Berufswahl auseinandersetzen (vgl. ebd., p. 178f.). Betreffend die Geschlechterunterschiede zeigt sich, dass Mädchen ein intensiveres berufsbezogenes Explorationsverhalten aufweisen als die Jungen und somit engagierter in ihrer Berufswahl sind (vgl. ebd., p. 180f.). Jedoch bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen hinsichtlich der Bedeutung des Elternverhaltens für

---

<sup>28</sup> Die Daten stammen aus einer Längsschnittstudie mit westdeutschen Realschülerinnen und Realschülern (9. Klasse) und mehrere Querschnittstudien mit Realschülerinnen und Realschülern sowie Gymnasiasten und Gymnasiastinnen unterschiedlichen Alters in Ost- und Westdeutschland (vgl. Kracke & Noack, 2005, p. 175). Die Jugendlichen wurden in Fragebögen zum wahrgenommenen Elternverhalten befragt. Der autoritative Erziehungsstil wurde nach Baumrind in Anlehnung an Steinberg et al., 1994 erhoben (vgl. ebd., p. 176).

das Explorationsverhalten (vgl. ebd., p. 180, 188). Während anhand der quantitativ erhobenen Daten keine Geschlechterunterschiede festgestellt werden konnten, weisen die Interviewdaten auf bestehende Geschlechterunterschiede hin, da die interviewten Mädchen häufiger über Gespräche mit den Eltern und Anregungen durch die Eltern berichten (vgl. ebd., p. 188).

Abschliessend kann anhand der Studie von Kracke und Noack (2005) somit gefolgert werden, dass Elternverhalten, welches sich durch Wärme und Unterstützung auszeichnet – sprich der autoritative Erziehungsstil –, förderlich für die Berufswahl der weiblichen und männlichen Jugendlichen zu sein scheint (vgl. ebd., p. 178). Es bedarf jedoch weiterer Studien zum Einfluss des Erziehungsstils auf die Berufswahl der Jugendlichen, um die Aussagekraft dieses Ergebnisses diskutieren zu können.

#### **2.4.3.3. Rolle der Eltern bei der Berufs- und Studienwahl**

In den wenigen Untersuchungen, die zum Einfluss der Eltern auf die Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen vorliegen, wird die zentrale Rolle der Eltern bei der Entscheidungsfindung betont (vgl. Beinke, 1999; 2000; 2002; Herzog; Neuenschwander & Wannack, 2006; Hoose & Vorholt, 1997; Küllchen, 1997; Maschetzke, 2009).

Beinke (1983) wies aufgrund der Durchsicht von Arbeiten im Zeitraum von 1968 bis 1981 auf ein Forschungsdefizit zum Einfluss der Eltern auf die Berufswahl hin (vgl. ebd., p. 236, 242) und dies „obwohl man davon ausgehen muss, dass sich der Prozess der Berufsfindung in hohem Masse durch den Einfluss in den Familien vollzieht“ (ebd., p. 237). Auch im Jahre 2000 hält er fest, dass nach wie vor Forschungslücken auf diesem Gebiet bestehen (vgl. Beinke, 2000, p. 32).

Bei den vorhandenen Studien, auf die hier Bezug genommen wird, kann zwischen Studien mit allgemeinem Fokus auf den Einfluss der Eltern und solchen mit expliziter Berücksichtigung des Geschlechts und nur wenigen mit einem zusätzlich mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkt unterschieden werden. Im Folgenden werden ausgesuchte Forschungsbefunde präsentiert.

Eine für die vorliegende Arbeit zentrale Studie zur Berufswahl von Mädchen ist diejenige von Hoose und Vorholt (1997), in der untersucht wurde, welchen Einfluss die Eltern auf den Berufswahlprozess ihrer Töchter haben (vgl. ebd., p. 35).<sup>29</sup> Befragt wurden mittels teilstandardisierter Fragebögen 295 Eltern und 439 Mädchen der 8.-10. Klasse an Haupt-, Real- und Gesamtschulen in Hamburg. Es wurden zudem 14 qualitative Interviews mit je sieben Müttern und sieben Vätern geführt. Von den befragten Eltern ist die Mehrheit

---

<sup>29</sup> Die Daten wurden 1995 bis 1996 im Auftrag des Hamburger Senatsamtes für Gleichstellung erhoben (vgl. Hoose & Vorholt, 1997, p. 35).

erwerbstätig, davon die Männer mehrheitlich Vollzeit und die Frauen Teilzeit. (vgl. ebd., p. 35). Als eindeutiges Ergebnis nennen die Autorinnen, dass sowohl Eltern wie Töchter sich darüber einig sind, dass Eltern bei der Berufswahl wichtig sind (vgl. ebd., p. 35). Die Mädchen unterscheiden dabei zwischen ihren Eltern und geben an, dass die Mütter wichtiger sind als die Väter (75 Prozent). So eindeutig und übereinstimmend dieses Ergebnis über die Bedeutung der Eltern bei der Berufswahl auch ist, bleibt unklar, wofür die Eltern bei der Berufswahl eigentlich wichtig sind (vgl. ebd., p. 35). Diese unklaren Vorstellungen über die Inhalte der Bedeutung liegen gemäss Hoose und Vorholt „vor allem daran, dass Eltern wie Mädchen ein verkürztes Verständnis vom Berufswahlprozess der Töchter haben“ (ebd., p. 35). Dieses verkürzte Verständnis vom Berufswahlprozess äussert sich im Verkennen des Zusammenhangs zwischen der Berufswahl und der Lebensplanung sowie durch die Annahme, dass der Beginn der Berufswahl unmittelbar vor der Berufsentscheidung liegt (vgl. ebd., p. 35f.). Die befragten Mädchen sind der Meinung, dass die Eltern sie betreffend ihre Fähigkeiten bei der Berufswahl am besten beraten können. Dabei wenden sie sich am liebsten an die Mutter (vgl. ebd., p. 36). Fähigkeiten, die die Eltern an ihren Töchtern wahrnehmen, beziehen sich vor allem auf soziale und kommunikative Fähigkeiten, während handwerkliches Geschick und sachbezogene Kompetenzen seltener und technisch-naturwissenschaftlich-mathematische Fähigkeiten kaum gesehen werden (vgl. ebd., p. 36). Die Einschätzung der Eltern, so die Aussagen der befragten Eltern, beruht auf dem schulischen Erfolg und den Freizeitaktivitäten der Töchter, jedoch werden gute Noten im Fach Deutsch anders eingeschätzt als diejenigen in Mathematik (vgl. ebd., p. 36). Daher folgern die Autorinnen: „Je weniger eine Kompetenz dem Geschlechterrollenstereotyp entspricht, desto mehr gute Leistungen sind erforderlich, damit einem Mädchen diese Kompetenz auch zugestanden wird“ (ebd., p. 37). Dementsprechend sehen Eltern ihre Töchter als geeigneter für geschlechtstypische Berufe, wo keine technischen Fähigkeiten vorausgesetzt sind (vgl. ebd., p. 37). Dabei stimmen die Einschätzungen der Eltern mit denjenigen der Töchter überein, so dass sich die Töchter ebenfalls für Berufe geeignet sehen, in denen geschlechtstypische Fähigkeiten verlangt werden (vgl. ebd., p. 37). „Umgekehrt werden sie sehr viel seltener Zustimmung bei ihren Eltern finden, wenn sie davon ausgehen, für einen Beruf geeignet zu sein, der technisches Verständnis voraussetzt“ (ebd., p. 37). Im Allgemeinen betrachtet, basiert die Berufswahl nicht auf rationalen Kriterien wie zum Beispiel den Fähigkeiten, sondern wird von der geschlechtstypischen Wahrnehmung, welche Berufe für Mädchen als geeignet angenommen werden, bestimmt (vgl. ebd., p. 38). Die Autorinnen stellen fest, dass die Mädchen in ihrer Berufs- und Lebensplanung von den Geschlechterrollenorientierungen und Einstellungen der Eltern sowie der erlebten Arbeitsteilung der Eltern beeinflusst werden (vgl. ebd., p. 38f.). Demzufolge gehen die Mädchen davon aus, dass die Hauptverantwortung für die

Kindererziehung bei der Frau liegt, gleichzeitig vertreten sie aber die Ansicht, dass Erwerbstätigkeit für Frauen ebenso notwendig ist (vgl. ebd., p. 39).<sup>30</sup> Anhand der Angaben der befragten Mädchen lässt sich somit sagen, dass sie sich betreffend die Vereinbarkeit von Familie und Beruf nur gering von den Modellen der Eltern abgrenzen (vgl. ebd., p. 40). Dieser festgestellte Einfluss der Einstellungen der Eltern und der praktizierten Arbeitsteilung ist den Eltern nicht bewusst, da sie wie bereits erwähnt, die Berufswahl als losgelöst von der Lebensplanung, wie zum Beispiel der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, ansehen (vgl. ebd., p. 40). Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Akzeptanz der Eltern frauenuntypischen Berufen gegenüber, denn „[n]ur wenn Eltern Frauen in untypischen Berufen *persönlich* kennen, ist ihre Meinung weitgehend unabhängig von den Geschlechtsrollenbildern“ (ebd., p. 41 – Hervorhebung im Original). Doch auch wenn die Töchter Interesse an einem frauenuntypischen Beruf äussern, wird dies von den Eltern grösstenteils ignoriert, oder nicht ernst genommen. Zudem berichten die Mädchen davon, dass die Eltern ihnen von einem frauenuntypischen Beruf abraten (vgl. ebd., p. 41). Abschliessend lässt sich gemäss den Ausführungen der Autorinnen festhalten, dass sich die Eltern bei der Berufswahl der Mädchen meist unbewusst an traditionellen geschlechtstypischen Vorgaben orientieren und anhand der Arbeitsteilung traditionelle Rollenbilder vermitteln (vgl. ebd., p. 42).

Aufgrund dessen, dass „ihnen nicht bewusst [ist], dass und wie sie Einfluss nehmen“ (ebd., p. 42) fordern Hoose und Vorholt (1997), Eltern über den Berufswahlprozess und ihre Rolle darin aufzuklären (vgl. ebd., p. 43).

Es liegt auch eine kleiner angelegte Untersuchung mit Fokus auf Frauen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern vor. Küllchen (1997) untersuchte die Berufswahl von 26 Schülerinnen der gymnasialen Oberstufe, die als Leistungskurs ein mathematisch-naturwissenschaftliches Fach (Mathematik, Physik, Chemie, Informatik) gewählt haben. In ihrer qualitativen Untersuchung fokussierte sie die individuelle Bildungsbiographie und ging hauptsächlich auf den schulischen Kontext ein. Ihre Studie hat aufgrund des explorativen Vorgehens keinen repräsentativen Charakter (vgl. ebd., p. 67ff.). Dennoch sind die wenigen vorliegenden Ergebnisse ihrer Untersuchung zur Familie von Interesse (vgl. ebd., p. 128ff.). Sie geht dabei einerseits von einer unterstützenden Familie und andererseits von einer Familie, in der es an Unterstützungsleistungen mangelt, aus (vgl. ebd., p. 129). Im zweiten Fall kann es durchaus auch zu Behinderung bei der Berufsorientierung und Interessenentwicklung der Tochter kommen (vgl. ebd., p. 129). Daraus folgert Küllchen (1997): „Das Denkmuster, das sich dahinter verbergen kann, ist in Anknüpfung an die traditionellen Geschlechterstereotypen die Vorstellung, für die Tochter sei die Frage der Berufsorientierung vermeintlich weniger relevant als für den Sohn“ (ebd., p. 129). Anhand

---

<sup>30</sup> Die Mehrheit der Familien in der Untersuchung von Hoose & Vorholt (1997) weist eine traditionelle Arbeitsteilung auf (vgl. ebd., p. 39).

der Interviews konnte sie feststellen, dass die interviewten Frauen von einer Mischform erzählen: „Eltern verhalten sich unterstützend und verhindernd zugleich im Berufsfindungsprozess ihrer Töchter“ (ebd., p. 129). Zudem haben Eltern von Beginn der Schulzeit hohe Ansprüche und Erwartungen an ihre Töchter (vgl. ebd., p. 130). Diese bewirken jedoch nicht nur Unterstützung und Förderung, sondern können die Töchter auch unter Druck setzen (vgl. ebd., p. 132). Eltern, die im Gegensatz zu ihren Töchtern keine Möglichkeiten für eine akademische Karriere hatten, können unbewusst die Bildungs- und Berufsmöglichkeiten ihrer Töchter verhindern (vgl. ebd., p. 133). Entgegengesetzt sind akademisch gebildete Eltern Vorbilder für die Berufspläne der Töchter (vgl. ebd., p. 133). Doch Eltern sind auch dann zur Unterstützung der Töchter bereit, wenn sie nicht den von den Eltern gewünschten Bildungsweg einschlägt und auch dann wenn sie selber keine akademische Ausbildung haben (vgl. ebd., p. 133f.). Die Unterstützung der Eltern kann sich auch in Form ihres Interesses für die Berufswahl der Tochter äussern (vgl. ebd., p. 134). Werden Mütter im Zusammenhang mit der Berufswahl der Töchter in den Interviews thematisiert, so fällt unter anderem auf, dass die Mütter entweder keinen Einfluss haben oder den Töchtern zu einem Beruf raten, der in der Nähe des Elternhauses liegt. Zu Letzt lässt sich auch erkennen, dass sich die Töchter von der Berufsplanung der Mutter abgrenzen und ihre Berufswünsche auf ihre individuelle Situation anpassen (vgl. ebd., p. 138). Die meisten Väter der interviewten Frauen haben eine ähnliche Ausbildung wie ihre Töchter, so dass die jungen Frauen von den Vätern profitieren und sich austauschen können (vgl. ebd., p. 139). Die Väter werden jedoch dadurch nicht zu den wichtigsten Personen bei der Berufswahl genannt (vgl. ebd., p. 139). Auch der Einfluss der Geschwister, insbesondere derjenige des älteren Bruders, wird in den Interviews als bedeutsam für die Berufswahl genannt (vgl. ebd., p. 147).

In der qualitativen Untersuchung von Maschetzke (2009) wird die Bedeutung der Eltern im Prozess der Berufsorientierung behandelt. Zu bedenken ist hier jedoch die relativ kleine Stichprobe von 36 Interviews (vgl. ebd., p. 188). Die Mehrheit der interviewten Jugendlichen der Sekundarstufe II betonen die partnerschaftliche Begleitung und Unterstützung der Eltern im Prozess der Berufsorientierung (vgl. ebd., p. 189ff.). Nur ein kleiner Teil berichtet über Eltern, die Desinteresse zeigen (vgl. ebd., p. 203) oder die Eltern als Kontrollinstanz empfinden (vgl. ebd., p. 213). Im Grossen und Ganzen können die Jugendlichen frei über ihre Berufs- und Studienwahl entscheiden, wobei die Eltern den Jugendlichen unabhängig vom Geschlecht vermitteln, sich an den Interessen und Fähigkeiten zu orientieren (vgl. ebd., p. 195). Bei den Jungen wird zudem die Arbeitsmarktorientierung als relevant erachtet (vgl. ebd., p. 197). Da die Eltern aufgrund ihrer eigenen Erwerbsbiographie über Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt verfügen, sind sie eine wichtige Sozialisationsinstanz (vgl. ebd., p. 199). Die Ergebnisse zeigen, dass die Eltern durch die Art ihrer Beziehung zu den Jugendlichen

als auch durch ihre Erwartungen an sie und die eigene Erwerbstätigkeit als Vorbild für die Jugendlichen gelten (vgl. ebd., p. 213). Die Vorbildfunktion wird von beiden Geschlechtern vor allem den Vätern zugesprochen (vgl. ebd., p. 215). Die jungen Frauen hingegen distanzieren sich von der traditionellen Lebensführung ihrer Mütter, die primär für Haushalt und Kinderbetreuung zuständig sind und wenig arbeiten (vgl. ebd., p. 219). Damit signalisieren sie eine „gewandelte Vorstellung über das Geschlechterverhältnis“ (ebd., p. 219).

Herzog, Neuenschwander und Wannack (2006) stellten in ihrer Studie zum Berufswahlprozess von Jugendlichen in der Schweiz anhand von qualitativen Interviews fest, dass für die Jugendlichen „die emotionale und motivationale Unterstützung durch die Eltern“ (ebd., p. 95) wichtig ist.<sup>31</sup> Zudem erwiesen sich in dieser Untersuchung die Eltern als „die wichtigsten Gesprächspartner der Jugendlichen“ (ebd., p. 96). Dabei werden die Gespräche mit den Eltern über die Berufswahl als hilfreich erachtet (vgl. ebd., p. 97). Dass die Eltern für die Jugendlichen die wichtigsten Ansprechpartner im Prozess der Berufsorientierung sind, konnte ebenfalls in einer in Deutschland durchgeführten Befragung (N = 43) aufgezeigt werden (vgl. Knauf & Roskowski, 2009, p. 305f.).

Abschliessend lässt sich die Rolle der Eltern im Berufswahlprozess der Jugendlichen anhand der Ergebnisse der Untersuchung von Beinke (2002) verdeutlichen. Seinen regionalen Befragungen von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern zufolge ist der Einfluss der Eltern im Berufswahlprozess zunehmend wichtig (vgl. Beinke, 2002, p. 191). Dabei sind vor allem die „emotionalen Wirkungen – nicht die fachlich fundierten, berufsrelevanten Informationen – die Eltern ihren Kindern geben“ (ebd., p. 191) zentral. Des Weiteren wird die Bedeutung der Gespräche mit den Eltern, insbesondere deren Bereitschaft für Gespräche, betont (vgl. ebd., p. 193). Demnach besteht durch Erwartungshaltungen, konkrete Ratschläge der Eltern und gemeinsame Diskussionen ein aktiv direkter Einfluss auf die Berufswahl der Jugendlichen. Zudem fungieren sie indirekt durch ihre Berufstätigkeit als positives oder negatives Vorbild (vgl. ebd., p. 23, 32). Entscheidend sind dabei die Kenntnisse und Erfahrungen der Eltern über die Berufswelt sowie ihre Einstellungen, die sich auf die Berufswahl auswirken (vgl. ebd., p. 23).

Mit den Worten von Beinke (2002) lassen sich die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit wie folgt schliessen: „Die Familie ist weiterhin der wichtigste Sozialisator im Prozess der beruflichen und vorberuflichen Sozialisation“ (ebd., p. 194).

---

<sup>31</sup> Die Daten wurden bei 521 Jugendlichen der Sekundarstufe II (Gymnasien und Diplommittelschulen sowie Lehrerseminare) zu drei Messzeitpunkten erhoben (vgl. Herzog; Neuenschwander & Wannack, 2006, p. 60ff.). Hier wird nur auf die Ergebnisse zur Rolle der Eltern im Berufswahlprozess der Jugendlichen Bezug genommen.

### 3. Methode der Untersuchung

In diesem Kapitel wird die Methode der vorliegenden Untersuchung beschrieben. Es erfolgt als erstes ein Kurzbeschrieb des Forschungsprojekts „Geschlechtsuntypische Berufs- und Studienwahlen bei jungen Frauen“, in dessen Rahmen die hier vorliegende Untersuchung entstanden ist (vgl. Abschn. 3.1.). Danach werden die Fragestellungen dieser Untersuchung präsentiert (vgl. Abschn. 3.2.). Anschliessend wird die Stichprobenziehung aufgezeigt (vgl. Abschn. 3.3.) und die Stichprobe dieser Untersuchung beschrieben (vgl. Abschn. 3.4.ff.). In einem nächsten Abschnitt werden die Datenerhebung sowie die Erhebungsinstrumente präsentiert (vgl. Abschn. 3.5.). Danach werden die Datenauswertung und die statistischen Analyseverfahren beschrieben (vgl. Abschn. 3.6.). Daran anknüpfend wird die Operationalisierung (vgl. Abschn. 3.7.ff.) anhand einer Übersicht der standardisierten Fragen (vgl. Abschn. 3.7.1.) und der gebildeten Skalen (vgl. Abschn. 3.7.2.) aufgezeigt.

#### 3.1. Einbettung – SNF-Projektbeschrieb

Die hier vorliegende Untersuchung entstand im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Projekts „Geschlechtsuntypische Berufs- und Studienwahlen bei jungen Frauen“, welches Teil des Nationalen Forschungsprogramms 60 (NFP60) „Gleichstellung der Geschlechter“ ist.<sup>32</sup> Das Ziel des SNF-Projekts „Geschlechtsuntypische Berufs- und Studienwahlen bei jungen Frauen“ liegt in der Aufdeckung von familialen und schulischen Bedingungen für die anhaltende Geschlechtersegregation bei der Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen, insbesondere von jungen Frauen. Das Untersuchungsdesign ist zweistufig angelegt und umfasst eine quantitative und eine qualitative Forschungsphase.

In der ersten (quantitativen) Forschungsphase wurden nahe zum Zeitpunkt der Berufs- bzw. Studienwahlentscheidung klassenweise standardisierte Befragungen mit Schülerinnen und Schülern sowie deren Lehrpersonen an deutschschweizerischen Gymnasien und Berufsmaturitätsschulen (BMS)<sup>33</sup> in den Fächern Mathematik, Physik und Chemie durchgeführt. In der zweiten (qualitativen) Forschungsphase wurden aufgrund hypothesenbezogener Ergebnisse der ersten Phase qualitative Einzelinterviews mit Gymnasiastinnen und Berufsmaturitätsschülerinnen zur Vertiefung der Forschungsfragen durchgeführt. Zudem wurden in einem Teilprojekt Lehrmittel, die in den untersuchten Fächern verwendet werden, in Bezug auf die textliche und bildliche Darstellung der Geschlechter und der geschlechtlichen Arbeitsteilung inhaltsanalytisch untersucht (vgl. Makarova; Herzog; Ignaczewska & Vogt, 2012, p. 5).

---

<sup>32</sup> Im Folgenden wird wiederum von SNF-Projekt gesprochen, wenn auf das SNF-Projekt „Geschlechtsuntypische Berufs- und Studienwahlen bei jungen Frauen“ verwiesen wird.

<sup>33</sup> Die Abkürzung der Berufsmaturitätsschulen lautet BMS.

### 3.2. Fragestellungen der Untersuchung

Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung stehen die familialen Bedingungen bei der Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen.

Dabei werden die in der ersten Projektphase bei den Schülerinnen und Schülern quantitativ erhobenen Daten ausgewertet. Es wurde keine Elternbefragung durchgeführt. Auf die im Rahmen des SNF-Projekts erhobenen Daten zum Unterricht wird nicht eingegangen. Daher ist die Aufteilung der Untersuchungsgruppen nach Fächern für die hier dargestellten Auswertungen nicht von Bedeutung.

Die Formulierung der Fragestellungen erfolgt für beide Stichproben auf gleiche Weise. Zu beachten ist jedoch, dass sich die Fragestellungen zur Stichprobe Gymnasium prospektiv auf die Studienwahl der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und diejenigen zur Stichprobe Berufsmaturitätsschulen (BMS) retrospektiv auf die Berufswahl der Berufsmaturitätsschülerinnen und -schüler beziehen.

In dieser Untersuchung wird folgender übergreifender Hauptfragestellung nachgegangen:

*Inwiefern haben familiale Bedingungen Einfluss auf die Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen – insbesondere der jungen Frauen?*

Die zu untersuchenden familialen Bedingungen bei der Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen lassen sich in drei Bereiche einteilen:

- die Strukturmerkmale der Familie
- die Prozessmerkmale der Familie
- die personalen Merkmale der Eltern



Im Folgenden wird aufgezeigt, welche Angaben jeweils den einzelnen Merkmalen zugeordnet werden und welche Unterfragen sich daraus im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienwahl ableiten lassen.

### Strukturmerkmale der Familie

Zu den *Strukturmerkmalen der Familie* zählen der sozioökonomische Status der Familie, der Migrationshintergrund, die Beständigkeit der Familienstruktur, die Anzahl Geschwister, die ausserfamiliäre Betreuung während der Vorschulzeit und der obligatorischen Schulzeit sowie die Familienformen (elterliche Arbeitsteilung in der Herkunftsfamilie).

Es lässt sich folgende Unterfrage zu den Strukturmerkmalen der Familie bezogen auf die Familienformen insbesondere die elterliche Arbeitsteilung in der Herkunftsfamilie ableiten:

1. *Erleichtern nicht-traditionelle im Vergleich zu traditionellen Familienformen die geschlechtsuntypische Berufs- bzw. Studienwahl bei jungen Frauen?*

Aufgrund der Literatur wird vermutet, dass die traditionelle („bürgerliche“) Familie wenig Anreize bietet, um Geschlechterstereotype zu überwinden, während nicht-traditionelle Familienformen (z.B. Dual-Earner Families) solches eher nahe legen.

### Prozessmerkmale der Familie

Als *Prozessmerkmale der Familie* wurden die Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern, die Wahrnehmung der Begabung und Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern sowie die Wahrnehmung der elterlichen Zustimmung und Unterstützung bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums erhoben.

Es lassen sich folgende Unterfragen zu den Prozessmerkmalen der Familie bezogen auf den Erziehungsstil und die Einstellungen der Eltern ableiten:

2. *Bestehen je nach Erziehungsstil der Eltern (autoritärer, autoritativer und permissiver Erziehungsstil) Unterschiede bei der geschlechts(un-)typischen Berufs- bzw. Studienwahl der Jugendlichen?*

Aufgrund des geringen Forschungsstandes zum Erziehungsstil der Eltern im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienwahl, wird vermutet, dass sich der durch Wärme und Unterstützung auszeichnende autoritative Erziehungsstil der Eltern förderlich auf die geschlechts(un-)typische Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen auswirkt.

3. *Inwiefern haben die Einstellungen der Eltern Einfluss auf die geschlechts(un-)typische Berufs- bzw. Studienwahl der Jugendlichen – insbesondere der jungen Frauen?*

Aufgrund der behandelten Literatur wird vermutet, dass positive Einstellungen der Eltern einer geschlechtsuntypischen Berufs- und Studienwahl gegenüber sowie ihre Erwartungshaltungen eine geschlechtsuntypische Berufs- und Studienwahl begünstigen.

Personale Merkmale der Eltern

Zu den *personalen Merkmalen der Eltern* gehören die Geschlechtstypik der Berufe der Eltern und die Einschätzung der Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften.

Es lässt sich folgende Unterfrage zu den personalen Merkmalen der Eltern insbesondere den Kenntnissen der Eltern in Naturwissenschaften ableiten:

4. *Inwiefern haben die Kenntnisse der Eltern Einfluss auf die geschlechts(un-)typische Berufs- bzw. Studienwahl der Jugendlichen – insbesondere der jungen Frauen?*

Aufgrund der Literatur wird vermutet, dass vorhandene Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften und somit die Kenntnisse der Eltern über die naturwissenschaftlich-technische Berufswelt eine geschlechtsuntypische Berufs- und Studienwahl begünstigen.

### 3.3. Stichprobenziehung

Im Folgenden wird die Stichprobenziehung der vorliegenden Untersuchung im Rahmen des SNF-Projekts beschrieben.

Das Ziel des SNF-Projekts liegt, wie aufgezeigt, in der Aufdeckung von familialen und schulischen Bedingungen für die anhaltende Geschlechtersegregation bei der Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen. Von zentralem Interesse sind dabei die geschlechtsuntypischen Berufs- und Studienwahlen von jungen Frauen, insbesondere in den naturwissenschaftlichen Berufen und Studienfächern, in denen der Männeranteil dominiert. Daher wurde der Stichprobenbildung vorangehend eine Recherche der in Frage kommenden Schulen der Sekundarstufe II betreffend die unterrichteten Fächer und den Frauenanteil in den einzelnen Klassen durchgeführt.<sup>34</sup> Ziel war es, aus allen deutschsprachigen Kantonen pro Fach (Mathematik, Physik und Chemie) 50 Klassen zu rekrutieren. Da in der vorliegenden Untersuchung die familialen Bedingungen fokussiert werden, ist die Aufteilung nach Fächern nicht weiter von Bedeutung.

Bei der Stichprobenziehung in den Gymnasien der deutschsprachigen Kantone musste aufgrund variierender schulischer Angebote berücksichtigt werden, dass Chemie und teilweise auch Physik als Grundlagenfach nicht immer bis zur Maturaprüfung (Abschlussklasse) unterrichtet wird. Aus diesem Grund wurden 99 Abschlussklassen der Gymnasien und auch 77 Vorabschlussklassen rekrutiert (vgl. Makarova; Herzog; Ignaczewska & Vogt, 2012, p. 6).

Auch bei der Stichprobenziehung der Berufsmaturitätsschulen musste mitberücksichtigt werden, dass die Fächer Mathematik, Physik und Chemie nicht in allen sechs in der Schweiz angebotenen Berufsmaturitätsrichtungen unterrichtet werden. Die Fächer Mathematik, Physik und Chemie werden an den Berufsmaturitätsschulen in der technisch/industriellen, gewerblichen, gesundheitlichen und sozialen sowie naturwissenschaftlichen Berufsmaturitätsrichtung unterrichtet. Daher wurde die Auswahl von Schülerinnen und Schülern dieser vier Berufsmaturitätsrichtungen angestrebt, welche zudem die lehrbegleitende Berufsmaturität (BM1) im 1. - 4. Lehrjahr absolvierten.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> In der Schweiz setzt die Sekundarstufe II die Ausbildung nach der obligatorischen Schule fort. Auf der Sekundarstufe II wird zwischen allgemein bildenden Schulen (Gymnasiale Maturitätsschulen und Fachmittel- und Fachmaturitätsschulen) und der beruflichen Grundbildung (Berufliche Grundbildung (EFZ, EBA) und Berufsmaturität) unterschieden. Die abgeschlossene gymnasiale Maturität berechtigt zu einem Studium an einer Universität oder Pädagogischen Hochschule und mit abgeschlossener Berufsmaturität erhält man Zugang zu einem Studium an den Fachhochschulen (vgl. BFS, 2012).

<sup>35</sup> Das schweizerische Berufsbildungssystem ist hauptsächlich ein duales System (Lehrlingsausbildung im Lehrbetrieb und in der Berufsfachschule). In der Schweiz kann die Berufsmaturität mit einer Dauer von 3 bis 4 Jahren entweder parallel zur beruflichen Grundbildung an einer Berufsfachschule, Handelsmittelschule oder in einer Lehrwerkstatt (BM1) oder nach einer abgeschlossenen beruflichen Grundausbildung als Vollzeitlehrgang oder berufsbegleitend als Teilzeitlehrgang absolviert werden (BM2) (vgl. BFS, 2012).

Des Weiteren war der Frauenanteil in den einzelnen Berufsmaturitätsklassen ein wichtiges Kriterium bei der Stichprobenziehung. Dies zu erreichen erwies sich insofern als schwierig, als dass der Frauenanteil in den Berufsmaturitätsrichtungen sehr tief ist und es in einzelnen Berufsmaturitätsklassen keine Schülerinnen hat.

Zu beachten ist daher, dass es sich bei der Stichprobe Berufsmaturitätsschulen (BMS) um eine selektive Stichprobe mit gezielter Rekrutierung von Frauen mit frauenuntypischen Berufen handelt. Zudem ist die Stichprobe Berufsmaturitätsschulen (BMS) kleiner als diejenige der Gymnasien. Beide Aspekte werden bei der Auswertung der Ergebnisse berücksichtigt. Des Weiteren ist zu erwähnen, dass die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zum Zeitpunkt ihrer Studienwahl und die Berufsmaturitätsschülerinnen und -schüler zum Zeitpunkt ihrer bereits getroffenen Berufswahl befragt wurden.

Die Stichprobenbildung verlief zufriedenstellend und trotz der genannten Herausforderungen wie geplant. Nach erfolgten Vorabklärungen wurden in einem ersten Schritt die kantonalen Behörden der deutschsprachigen Kantone kontaktiert, die in den meisten Fällen ein schriftliches Gesuch verlangten. Danach wurden die Schulleitungen und Lehrpersonen der Schulen mit in Frage kommenden Klassen für eine Teilnahme angefragt. Nach erfolgter Zusage der Schulleitungen und Lehrpersonen wurde die Befragung unter Leitung einer Projektmitarbeiterin bzw. eines Projektmitarbeiters durchgeführt.<sup>36</sup>

Tabelle 1 zeigt die realisierte Stichprobe auf:

Tabelle 1: Realisierte Stichprobe Gymnasium und Berufsmaturitätsschulen (BMS)

Schultyp	Kantone	Schulen	Klassen	Lehrpersonen	Schülerinnen und Schüler
Gymnasium	16	42	168	123	3045
BMS	11	26	103	74	1445
Total	27	68	271	197	4490

<sup>36</sup> Die detaillierte Stichprobenrekrutierung pro Kanton kann dem Forschungsbericht des SNF-Forschungsprojekts „Geschlechtsuntypische Berufs- und Studienwahlen bei jungen Frauen“ entnommen werden (vgl. Makarova; Herzog; Ignaczewska & Vogt, 2012, p. 6-12).

### **3.4. Beschreibung der Stichproben**

In den folgenden Abschnitten werden die Stichproben anhand ausgewählter und im Zusammenhang mit den für die Untersuchung relevanten Angaben erläutert und deskriptiv dargestellt (vgl. Abschn. 3.4.1. und Abschn. 3.4.2. und Abschn. 3.4.3.).

#### **3.4.1. Gesamtstichprobe**

Die dieser Untersuchung zugrundeliegende Gesamtstichprobe setzt sich aus zwei Stichproben – Stichprobe Gymnasium und Stichprobe Berufsmaturitätsschule – zusammen und umfasst insgesamt 4490 Schülerinnen und Schüler. Der Anteil Schüler überwiegt leicht mit 53.8% gegenüber 46.2% Schülerinnen. Das Durchschnittsalter beträgt 18.78 Jahre.

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Gesamtstichprobe (75.6%) sind Schweizerbürger und haben als Muttersprache Schweizer- oder Hochdeutsch (83.4%).

Der höchste Schulabschluss der Mutter ist bei der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (48.7%) eine abgeschlossene Berufslehre oder Vollzeit-Berufsschule. An zweiter Stelle wurde von 20.1% der Schülerinnen und Schülern die Maturitäts-, Diplommittel-, Berufsmittel-, Fachmittelschule, Lehrer/innen-Seminar als höchster Schulabschluss der Mutter angegeben. Die Berufslehre oder Vollzeit Berufsschule wurde von 36.9% der Schülerinnen und Schüler als höchster Schulabschluss des Vaters genannt. An zweiter Stelle gaben 23.0% der Befragten die Universität, ETH als höchsten Schulabschluss des Vaters an.

Eine detailliertere Zusammenstellung der soziodemographischen Angaben zu den Stichproben sind der Tabelle 2 zu entnehmen.

Tabelle 2: Soziodemographische Angaben der Stichproben (Häufigkeiten und gültige Prozente)

	Gesamtstichprobe	Stichprobe	Stichprobe			
	N =4490	Gymnasium N =3045	Berufsmaturitätsschulen N =1445			
<b>Geschlecht</b>						
weiblich	2071 (46.2%)	1696 (55.8%)	375 (26.0%)			
männlich	2415 (53.8%)	1345 (44.2%)	1070 (74.0%)			
<b>Alter</b>						
M in Jahren	18.78	18.83	18.69			
Min.	16	16	16			
Max.	35	25	35			
SD	1.34	1.09	1.76			
<b>Nationalität<sup>a</sup></b>						
Schweiz	3391 (75.6%)	2251 (74.0%)	1140 (78.9%)			
Ausland	479 (10.7%)	367 (12.1%)	112 (7.8%)			
Bi-national	615 (13.7%)	423 (13.9%)	192 (13.3%)			
<b>Muttersprache</b>						
Schweizer- oder Hochdeutsch	3740 (83.4%)	2485 (81.8%)	1255 (86.9%)			
Schweizer- oder Hochdeutsch und eine andere Sprache	484 (10.8%)	356 (11.7%)	128 (8.9%)			
Andere Sprache als Schweizer- oder Hochdeutsch	258 (5.8%)	197 (6.5%)	61 (4.2%)			
<b>Sozioökonomischer Status der Familie<sup>b</sup></b>						
M	58.88	60.41	55.57			
SD	15.35	15.29	14.69			
Min.	16	20	16			
Max.	85	85	85			
<b>Schulabschluss der Eltern</b>						
	Mutter	Vater	Mutter	Vater	Mutter	Vater
Obligatorische Schule	388 (9.9%)	263 (6.8%)	276 (10.3%)	178 (6.7%)	112 (9.1%)	85 (7.0%)
Berufslehre oder Vollzeit- Berufsschule	1901 (48.7%)	1434 (36.9%)	1160 (43.3%)	903 (33.7%)	741 (60.3%)	531 (44.0%)
Maturitäts-, Diplommittel-, Berufsmittel-, Fachmittel- schule, Lehrer/innen- Seminar	786 (20.1%)	397 (10.2%)	592 (22.1%)	295 (11.0%)	194 (15.8%)	102 (8.3%)
Höhere Fachschule	214 (5.5%)	619 (15.9%)	156 (5.8%)	393 (14.7%)	58 (4.7%)	226 (18.7%)
Fachhochschule, Pädagogische Hochschule	244 (6.2%)	280 (7.2%)	175 (6.5%)	161 (6.0%)	69 (5.6%)	119 (9.9%)
Universität, ETH	374 (9.6%)	893 (23.0%)	320 (11.9%)	748 (27.9%)	54 (4.4%)	145 (12.0%)

Anmerkungen: N = Absolute Häufigkeiten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, Min. = Minimum; Max. = Maximum

<sup>a</sup> Nationalität: Es handelt sich hierbei um den Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler.

<sup>b</sup> Als sozioökonomischer Status der Familie wird der höchste sozioökonomische Status der Familie (HISEI), bei dem es sich um den ISEI-Code des Elternteils mit dem höheren sozioökonomischen Status handelt, angegeben (vgl. Ganzeboom; de Graaf; Treiman & de Leeuw, 1992; Ganzeboom & Treiman, 1996; Makarova; Herzog; Ignaczewska & Vogt, 2012, p. 139).

Es folgen nun ausgewählte stichprobenspezifische Angaben. Detailliertere soziodemographische Angaben zu den beiden Stichproben Gymnasium und Berufsmaturitätsschulen sind ebenfalls der Tabelle 2 zu entnehmen.

### 3.4.2. Stichprobe Gymnasium

Die Stichprobe Gymnasium umfasst 3041 Schülerinnen und Schüler (55.8% = weiblich und 44.2% = männlich). Die Schülerinnen und Schüler dieser Stichprobe sind durchschnittlich 18.83 (Min. = 16 und Max. 25 Jahre) Jahre alt.

Von den befragten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten besuchten 57.2% eine Abschlussklasse und absolvierten die Matura im selben Jahr, als die Befragung stattfand. In Vorabschlussklassen befanden sich 42.8% der befragten Schülerinnen und Schüler, die zum Zeitpunkt der Befragung noch ein Jahr zur Matura hatten.

Tabelle 3 gibt Auskunft über den geplanten Studien- und Berufsweg der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nach der Matura ( $\chi^2$  (2/2933) = 134.90,  $p \leq .001$ ).

Die Mehrheit der befragten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten (68.1%) werden nach der Matura mit dem Studium an der Universität oder ETH beginnen. Nur die Wenigsten werden direkt in eine praktische berufliche Tätigkeit (3.8%) einsteigen. Zudem wählen Gymnasiasten etwas häufiger als Gymnasiastinnen ein Studium an der Universität/ETH und Gymnasiastinnen häufiger ein Studium an der FH/PH oder eine Berufslehre.

Tabelle 3: Studien- und Berufsweg nach der Matura (Chi-Quadrat-Test)

Studien- und Berufsweg	Geschlecht			Chi <sup>2</sup> /(df)
	weiblich	männlich	Gesamt	
Universität/ETH	983 (60.2%)	1013 (78.0%)	1996 (68.1%)	134.90(2)***
FH/PH/Berufslehre	601 (36.8%)	226 (17.4%)	827 (28.2%)	
praktische Tätigkeit	50 (3.1%)	60 (4.6%)	110 (3.8%)	
Gesamt	1634 (100%)	1299 (100%)	2933 (100%)	

Anmerkungen: Chi<sup>2</sup> = Wert des Chi-Quadrat-Tests; df= Freiheitsgrade

### 3.4.3. Stichprobe Berufsmaturitätsschulen (BMS)

Die Stichprobe der Berufsmaturitätsschulen (BMS) zählt 1445 Schülerinnen und Schüler (26.0% = weiblich und 74.0% = männlich) und das Durchschnittsalter beträgt 18.69 Jahre (Min. 16 und Max. 35 Jahre).

Es wurden Berufsmaturitätsschülerinnen und -schüler der technisch/industriellen, der gewerblichen, der gesundheitlichen und sozialen sowie der naturwissenschaftlichen Berufsmaturitätsrichtung befragt, da in diesen vier Berufsmaturitätsrichtungen die für das SNF-Projekt relevanten naturwissenschaftlichen Fächer (Mathematik, Physik und Chemie) unterrichtet werden.

Die Berufsmaturitätsschülerinnen und -schüler dieser Stichprobe verteilen sich zahlenmässig ungefähr gleich auf die vier Lehrjahre. So befindet sich die Mehrheit der befragten Berufsmaturitätsschülerinnen und -schüler im 1. Lehrjahr (32.7%), gefolgt von Berufsmaturitätsschülerinnen und -schülern des 2. Lehrjahrs (23.9%) und des 3. Lehrjahrs (23.5%). Der kleinste Anteil der Befragten ist im 4. Lehrjahr (19.8%).

Tabelle 4 gibt Aufschluss über den Anteil der befragten Berufsmaturitätsschülerinnen und -schüler in den vier Berufsmaturitätsrichtungen ( $\chi^2 (4/1429) = 275.18$ ,  $p \leq .001$ ). Wie ersichtlich wird, absolviert die Mehrheit der Berufsmaturitätsschülerinnen und -schüler die lehrbegleitende technische/industrielle Berufsmaturität (85.4%).

Tabelle 4: Berufsmaturitätsrichtungen (Chi-Quadrat-Test)

Berufsmaturitätsrichtungen	Geschlecht			Chi <sup>2</sup> /(df)
	weiblich	männlich	Gesamt	
technisch/industrielle	237 (63.5%)	983 (93.1%)	1120 (85.4%)	275.18(4)***
gewerbliche	1 (0.3%)	10 (0.9%)	11 (0.8%)	
gesundheitliche und soziale	118 (31.6%)	23 (2.2%)	141 (9.9%)	
naturwissenschaftliche	17 (4.6%)	35 (3.3%)	52 (3.6%)	
andere	0 (0%)	5 (0.5%)	5 (0.3%)	
Gesamt	373 (100%)	1056 (100%)	1429 (100%)	

Anmerkungen: Chi<sup>2</sup> = Wert des Chi-Quadrat-Tests; df= Freiheitsgrade



### **3.5. Datenerhebung und Erhebungsinstrument**

Die Daten für die hier vorliegende Untersuchung wurden während der ersten Forschungsphase des SNF-Projekts „Geschlechtsuntypische Berufs- und Studienwahlen bei jungen Frauen“ gewonnen. Es wurden standardisierte schriftliche Befragungen von Gymnasiasten und Gymnasiastinnen sowie Berufsmaturitätsschülern und Berufsmaturitätsschülerinnen durchgeführt. Die Daten wurden mit Hilfe von EFS Survey online erhoben.<sup>37</sup> Wo eine Onlinebefragung – aufgrund mangelnder technischer Ausstattung oder nicht vorhandener Räumlichkeiten – nicht möglich war, wurden Fragebogen in Papierform eingesetzt. Die Datenerhebung fand insgesamt im Zeitraum von Januar bis April 2011 statt. Die Befragungen in den Gymnasien und Berufsmaturitätsschulen wurden gestaffelt durchgeführt. So fanden die Befragungen an den Gymnasien von Januar bis Februar 2011 statt und danach wurden die Befragungen an den Berufsmaturitätsschulen von März bis April 2011 durchgeführt. Im Vorfeld der Datenerhebung fanden ein Pretest sowie eine Schulung der Befragungsleiterinnen und -leiter, die jeweils zur (technischen) Instruktion bei der Befragung vor Ort waren, statt (vgl. Makarova; Herzog; Ignaczewska & Vogt, 2012, p. 13f.).

Es wurden insgesamt verschiedene Fragebogenversionen pro Fach eingesetzt. Da diese Differenzierung für die hier vorliegende Untersuchung nicht relevant ist, wird nicht näher darauf eingegangen. Sämtliche Fragen, die sich auf die familialen Bedingungen bezogen haben, wurden in allen Fragebogenversionen auf die gleiche Weise gestellt und allen Schülerinnen und Schülern zur Beantwortung vorgelegt.

Die ausgefüllten Papierfragebogen wurden in Excel-Dateien eingegeben und zusammen mit den online erfassten Daten für die statistische Analyse in der Statistiksoftware IBM Statistics SPSS übertragen und zusammengefasst und in einem letzten Schritt für die Datenauswertung bereinigt (vgl. ebd., p. 13f.).

### **3.6. Datenauswertung und Analyseverfahren**

Für die hier vorliegende Untersuchung wurden die Daten mit der Statistiksoftware IBM Statistics SPSS 21 statistisch ausgewertet.

In einem ersten Schritt wurden die Daten deskriptiv ausgewertet, bevor zur weiteren Auswertung der Daten verschiedene statistische Verfahren herangezogen wurden. Es handelt sich hierbei um: Häufigkeitsanalysen, Mehrfachantwortanalysen, Chi-Quadrat-Tests, Berechnungen von Korrelationen, Faktoren- und Reliabilitätsanalysen, Two-Step Clusteranalyse sowie Varianzanalysen und die Berechnung eines Generalisierten linearen Modells (GzLM).

---

<sup>37</sup> Die Onlinebefragungssoftware ist online verfügbar unter: [www.unipark.info](http://www.unipark.info)

Im Folgenden werden diese statistischen Verfahren, die zur Beantwortung der Fragestellungen angewendet wurden, methodisch erläutert. Die spezifischen Angaben zu den eingesetzten Verfahren erfolgen jeweils an entsprechender Stelle.

### *Mehrfachantwortanalyse*

Die Mehrfachantwortanalyse wird bei Fragen mit Mehrfachantwortmöglichkeiten eingesetzt (vgl. Bühl, 2012, p. 345). Für die vorliegende Untersuchung wurde die dichotome Methode zur Auswertung der Mehrfachantworten herangezogen. Für jede mögliche Antwort wird im Datenset eine Variable gebildet, die dann ausgewertet werden (vgl. ebd., p. 345). Dazu werden jeweils Variablensets mit allen möglichen Antworten definiert und diese dann mittels Häufigkeitstabellen dargestellt. In ein Variablenset werden alle mit 1 codierten Variablen miteinbezogen. Es werden zwei verschiedene Prozentwerte ausgegeben. Anhand der Häufigkeitsverteilung lassen sich einerseits Prozentaussagen zu der Gesamtzahl der angekreuzten Antworten und andererseits zu der Anzahl befragter Personen, die zumindest eine Antwort angekreuzt haben, machen (vgl. ebd., p. 348).

### *Chi-Quadrat-Test*

Mit dem Chi-Quadrat-Test ( $\chi^2$ ) werden Häufigkeitsunterschiede auf Signifikanz überprüft (vgl. Hollenstein, 2012, p. 139). Der Chi-Quadrat-Test prüft „Unterschiede zwischen *a priori* zu erwartenden und *a posteriori* beobachteten *Häufigkeiten in den Kategorien* einer Variable“ (ebd., p. 139 – Hervorhebungen im Original). Allgemeiner gesagt, wird überprüft, „ob eine beobachtete Häufigkeit eines Merkmals oder einer Merkmalskombination signifikant bzw. ‚überzufällig‘ von der erwarteten Häufigkeit abweicht“ (ebd., p. 139 – Hervorhebungen im Original). Es handelt sich um ein nonparametrisches Verfahren, welches bereits für Daten auf Nominal- und Ordinalskalenniveau anwendbar ist (vgl. ebd., p. 102).

In der vorliegenden Untersuchung wurden Chi-Quadrat-Tests nach Pearson mit Daten auf Nominalskalenniveau mit mehreren Ausprägungen durchgeführt.

### *Berechnung von Korrelationen*

„Korrelation ist ein Mass für die statistische Beziehung zwischen mindestens zwei Variablen. Das Datenniveau bestimmt die Art des zu berechnenden Korrelationsmasses. Dabei werden lineare Zusammenhänge zwischen mindestens zwei Variablen in Korrelationskoeffizienten ausgedrückt“ (Hollenstein, 2012, p. 154). Der Korrelationskoeffizient liegt zwischen +1 und -1 (vgl. Bortz, 2005, p. 206). Es wird von positivem ( $r = +1$ ) und negativem ( $r = -1$ ) Zusammenhang und von keinem linearen Zusammenhang ( $r = 0$ ) gesprochen (vgl. ebd., p. 206). Dabei werden Effektgrößen von  $r = .10$  als schwacher Effekt,  $r = .30$  als mittlerer Effekt und  $r = .50$  als starker Effekt bezeichnet (vgl. ebd., p. 218).

In der vorliegenden Untersuchung wurde das Korrelationsmass Pearson  $r$  (Produkt-Moment-Korrelation) angewendet, welches metrische oder nominale Daten voraussetzt (vgl. Hollenstein, 2012, p. 154).<sup>38</sup>

### *Faktoren- und Reliabilitätsanalyse*

Die Faktorenanalyse dient der Datenreduktion, indem passende Items eines Fragebogens zu einem Faktor bzw. Skala zusammengefasst werden (vgl. Hollenstein, 2012, p. 79). Voraussetzung hierzu ist, dass die Items eines Faktors miteinander korrelieren (vgl. ebd., p. 175). Mittels der Reliabilitätsanalyse werden die Faktoren auf ihre Messzuverlässigkeit hin überprüft und zu einer SkalenvARIABLE zusammengerechnet (vgl. ebd., p. 175).

In der vorliegenden Untersuchung wurden explorative Faktorenanalysen mit einer schiefwinkligen Rotation der Komponenten (Direct Oblimin) durchgeführt. Die explorative Methode wurde zum Teil auch konfirmatorisch eingesetzt, wo es darum ging, bewährte empirische Skalen zu replizieren (vgl. ebd., p. 177).

Dabei wurden folgende Kriterien für die Faktoren- und Reliabilitätsanalyse herangezogen (vgl. ebd., p. 227ff.):

- Der Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium KMO weist einen Wert von  $\geq 0.6$  auf.
- Der Bartlett-Test auf Sphärizität fällt signifikant aus.
- Der Wert der Measure of Sampling Adequacy (MSA – Diagonalwerte<sup>a</sup> in der Tabelle Anti-Image Korrelation) ist  $< 0.6$ .
- Die Kommunalität ist jeweils  $< 0.40$ . Falls diese Voraussetzung nicht erfüllt war, wurden an dieser Stelle Variablen für die weitere Analyse ausgeschlossen.
- Die aufgeklärte Gesamtvarianz beträgt  $\geq 50\%$ .
- Die Hauptladungen betragen  $\geq 0.6$  und die Nebenladungen sind mit  $< 0.3$  gering.
- Pro Faktor wurde eine Anzahl Items  $\geq 3$  verlangt.
- Bei der Überprüfung der Reliabilität weist jedes im Faktor verwendete Item eine Trennschärfe von  $r_{it} \geq 0.3$  auf.
- Die Werte für Cronbach's Alpha sind bei jedem Faktor  $\geq 0.6$ .

Mit einer einzigen Ausnahme erfüllen die in dieser Untersuchung dargestellten Skalen die aufgezeigten Kriterien.

---

<sup>38</sup> Die berechneten Interkorrelationen der Skalen sind im Anhang A dokumentiert.

### *Two-Step Clusteranalyse*

Die Clusteranalyse ist ein Verfahren zur Typenbildung (vgl. Schendera, 2010, p. 1). Die Daten werden dabei so zu Clustern gruppiert, „dass die Objekte in einer Gruppe möglichst ähnlich und die Gruppen untereinander möglichst unähnlich sind“ (Hollenstein, 2012, p. 80). Bei der Clusteranalyse handelt es sich um ein struktursuchendes Verfahren, indem nach stochastischen Zusammenhängen zwischen Fällen gesucht wird und diese Fälle dann zu Clustern gruppiert werden (vgl. Hollenstein, 2012, p. 173).

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Two-Step Clusteranalyse (TSC) zur Bildung der Familienformen verwendet. Die Two-Step Clusteranalyse eignet sich im Vergleich zu herkömmlichen Clusteranalysen vor allem für metrische, nominale und gemischtskalierte Variablen sowie besonders für grosse Datenmengen (vgl. Schendera, 2010, p. 96). Vor allem können gleichzeitig kontinuierliche und kategorielle Variablen in die Two-Step Clusteranalyse miteinbezogen werden (vgl. Hollenstein, 2013, in Druck, p. 64; Schendera, 2010, p. 97). Dabei werden die metrischen Variablen automatisch z-standardisiert (vgl. Schendera, 2010, p. 97). Zudem kann die Anzahl gewünschter Cluster entweder vorgegeben werden oder es wird mittels eines Algorithmus automatisch die beste Anzahl Cluster bestimmt (vgl. Hollenstein, in Druck 2013, p. 64; Schendera, 2010, p. 103, Bühl, 2012, p. 659). Werte, die keinen Cluster zugeordnet werden können, werden diese in einem Ausreisser-Cluster (mit -1 codiert) zusammengefasst. Dieses Ausreisser-Cluster wird in weiteren Analysen mit den übrigen Clustern nicht miteinbezogen (vgl. Schendera, 2010, p. 103). In der vorliegenden Untersuchung wurde die Two-Step Clusteranalyse mit Vorgabe von drei Clustern durchgeführt und die Ausreisser wurden ausgeschlossen.

Mit der Clusteranalyse wird im Datensatz eine neue Variable als Clustervariable, die die Zugehörigkeit zu einem der gebildeten Cluster zuschreibt, gebildet (vgl. Hollenstein, in Druck 2013, p. 60). Diese im Clusterverfahren neu gebildete Clustervariable „Familienform“ wurde in der vorliegenden Untersuchung als Variable in den statistischen Verfahren eingesetzt.

### *Varianzanalyse*

„Die Varianzanalyse ist ein Verfahren, das die Wirkung einer (oder mehrerer) unabhängiger Variablen auf eine (oder mehrere) abhängige Variablen untersucht. Für die unabhängige Variable wird dabei lediglich Nominalskalierung verlangt, während die abhängige Variable metrisches Skalenniveau aufweisen muss“ (Backhaus; Erichson; Plinke & Weiber, 2006, p. 120).

Mit der Varianzanalyse (ANOVA) werden Mittelwertunterschiede in Teilstichproben auf statistische Signifikanz hin überprüft (vgl. Hollenstein, 2012, p. 290). In dieser Untersuchung wurden univariate einfaktorielle Varianzanalysen berechnet. Die Ergebnisse stimmen mit

denen eines t-Tests überein, wenn mit einer abhängigen Variable nur zwei Stichproben untersucht werden (vgl. ebd., p. 291).

Werden gleichzeitig zwei oder mehr abhängige Variablen in die Varianzanalyse eingeführt, handelt es sich um eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) (vgl. Hollenstein, 2012, p. 289). In der vorliegenden Untersuchung wurden multivariate Varianzanalysen mit sowohl zwei als auch drei abhängigen Variablen durchgeführt (zweifaktorielle und dreifaktorielle Varianzanalysen). Dieses Verfahren wurde gewählt, da die abhängigen Variablen miteinander korrelieren (vgl. Bühl, 2012, p. 536). Für die abhängigen Variablen dieser Untersuchung liegen geringe bis mittlere signifikante Korrelationen vor.<sup>39</sup>

Vorgängig wurden folgende Voraussetzungen geprüft, die für die Varianzanalyse erfüllt sein müssen (vgl. Hollenstein, 2008, p. 204, p. 215; p. 237; Bortz, 2005, p. 597):

- Die abhängige Variable weist metrisches Skalenniveau auf.
- Die abhängige Variable weist eine Normalverteilung in der Grundgesamtheit auf.
- Es besteht Varianzhomogenität in den Stichproben, d.h. der Levene Test fällt nicht signifikant aus<sup>40</sup>.
- Die Varianz-Kovarianz-Matrizen sollen homogen sein, d.h. der Box-Test auf Gleichheit der Kovarianz-Matrizen fällt nicht signifikant aus.<sup>41</sup>

Bei signifikant ausfallendem Global-Ergebnis der multivariaten Varianzanalyse wurde anhand von Post-hoc-Tests überprüft, welche Gruppenmittelwerte sich signifikant voneinander unterscheiden (vgl. Hollenstein, 2008, p. 213f.). Dabei wurde für die Einzelvergleiche bei vorliegender Varianzhomogenität der Post-hoc-Test nach Bonferroni und bei nichtvorhandener Varianzhomogenität derjenige nach Games-Howell herangezogen (vgl. Hollenstein, 2008, p. 229f.). Zudem wurde bei jeder durchgeführten multivariaten Varianzanalyse die Prüfgrösse nach Pillai (Pillai-Spur) angegeben, bei welcher es sich um den stärksten und robustesten Test handelt (vgl. Bühl, 2012, p. 531). Als Effektgrösse wurde die Eta-Statistik (Partielles  $\eta^2$ ) ausgewiesen, welche den Varianzaufklärungsanteil der abhängigen Variable durch die unabhängigen Variablen angibt (vgl. Backhaus; Erchison; Plinke & Weiber, 2006, p. 145ff.). Die erklärte Varianz ( $R^2$ ) wird jeweils in Prozent aufgeführt.

---

<sup>39</sup> Die berechneten Interkorrelationen der Skalen sind im Anhang dokumentiert.

<sup>40</sup> Auswertungen sind auch dann möglich, wenn die Voraussetzung der Varianzhomogenität verletzt ist, d.h. der Levene-Test signifikant ist. In diesem Fall wird bei Varianzhomogenität der Test nach Games Howell verwendet (vgl. Hollenstein, 2008, p. 230f.).

<sup>41</sup> Die Verletzung dieser Voraussetzung kann nur bei grossen Stichproben vernachlässigt werden, allerdings müssen die verglichenen Stichproben gleich gross sein (vgl. Bortz, 2005, p. 597).

### *Generalisiertes lineares Modell (GzLM)*

In einem generalisierten linearen Modell (GzLM) werden unterschiedliche Ansätze (u.a. Regression, Varianzanalyse) in einem Verfahren vereint (vgl. Hollenstein, 2012, p. 289).

Folgende Voraussetzungen müssen für die Berechnung eines GzLM erfüllt sein bzw. werden nicht verlangt (vgl. Hollenstein, 2012, p. 296):

- Es besteht keine Voraussetzung für eine Normalverteilung der Daten, d.h. die abhängige und unabhängige Variable dürfen beliebig verteilt sein.
- Es wird keine Varianzhomogenität der Abhängigen in den Stichproben vorausgesetzt.
- Die metrischen Variablen müssen z-standardisiert sein. Dies führt zu einer Reduzierung der Multikollinearität.<sup>42</sup>
- Die Kovariaten dürfen nicht-linear mit der Abhängigen zusammenhängen.
- Die Teilstichprobenumfänge müssen nicht ausgeglichen sein.

Für die hier vorliegende Untersuchung wurde ein generalisiertes lineares Modell (GzLM) (binominal/logit) berechnet. Die einzelnen Effektgrößen und Signifikanzen des berechneten generalisierten linearen Modells (GzLM) werden an entsprechender Stelle direkt im Ergebnisteil dargestellt und kommentiert.

### *Signifikanzniveau*

Für die vorliegende Arbeit gilt folgendes Signifikanzniveau (vgl. Hirsig, 2003, p. 5.5; Bühl, 2012, p. 171; Hollenstein, 2012, p. 85):

<b>Irrtumswahrscheinlichkeit</b>	<b>Bedeutung</b>	<b>Symbol</b>
$p \leq .05$	signifikant	*
$p \leq .01$	sehr signifikant	**
$p \leq .001$	hoch signifikant	***
$p > .05$	nicht signifikant	n.s.

<sup>42</sup> Vorhandene Multikollinearität zwischen Prädiktoren bzw. Kovariaten vergrößert „die Standardfehler künstlich und verwischt damit die Einflüsse von betroffenen Prädiktoren“ (Hollenstein, 2012, p. 296). An dieser Stelle sei auf den VIF (Variance Inflation Factor) bzw. Tolerance-Wert hingewiesen: "Singularity tolerance. When variables (columns) are linearly dependent, convergence may be impossible or unreliable. Matrices with this condition are 'singular,' evidenced by a very small [sic] determinant. The default criterion for when matrices are singular is a determinant < 1e-12. The researcher may set a different positive value" (Garson, 2009, p. 28).

Dieser Wert wurde entsprechend in SPSS unter Tab „Estimation“ voreingestellt und bewirkt, dass die Berechnung bei Vorhandensein von Multikollinearität mit einer entsprechenden Warnung, dass die Matrix singular ist und die Ergebnisse somit nicht zuverlässig sind, versehen wird. Die hier präsentierte Berechnung weist keine solche Warnung auf, so dass in diesem Modell Multikollinearität kein ernsthaftes Problem darstellt (vgl. Garson, 2009).

### 3.7. Operationalisierung

In den beiden folgenden Abschnitten wird die Operationalisierung der standardisierten Fragen (vgl. Abschn. 3.7.1.) und der gebildeten Skalen (vgl. Abschn. 3.7.2.) dargelegt.

#### 3.7.1. Übersicht standardisierte Fragen

Die Angaben zur Familie wurden mehrheitlich als geschlossene und zum Teil als offene Fragen im standardisierten Fragebogen erhoben. Sie wurden bei den Schülerinnen und Schülern in beiden Stichproben auf gleiche Weise abgefragt.

In einigen Bereichen wird zwischen *drei Lebensabschnitten* differenziert. Es handelt sich um die Vorschulzeit, die obligatorische Schulzeit und die aktuelle Situation. Bei den betreffenden Fragen wurde jeweils explizit darauf hingewiesen. Als Vorschulzeit gilt die Zeit vor dem Schuleintritt, d.h. die ersten Lebensjahre sowie die Kindergartenzeit. Zum Lebensabschnitt der obligatorischen Schulzeit gehört die Zeit, während des obligatorischen Schulbesuchs (Primar- und Sekundarschule). Bei der aktuellen Situation handelt es sich um Angaben der Schülerinnen und Schüler zur Zeit der Befragung. Diese Unterscheidung gilt für die gesamte Arbeit, wenn zwischen Vorschulzeit und obligatorischer Schulzeit sowie der aktuellen Situation differenziert wird.

Des Weiteren ist von Bedeutung, dass sich die Angaben der Schülerinnen und Schüler, wo nicht explizit nach der leiblichen Mutter und dem leiblichen Vater gefragt wurde, auch auf die Person, die für sie die Rolle der Mutter bzw. des Vaters ausgeübt hat, beziehen kann, sofern sie während des entsprechenden Lebensabschnitts nicht mit ihrer leiblichen Mutter oder ihrem leiblichen Vater zusammengelebt haben. Dies gilt durchgehend für die hier vorliegende Untersuchung, wenn von *Vater und Mutter bzw. den Eltern* die Rede ist.

Die *Geschlechtstypik* der Studienfächer bzw. Berufe wurde anhand der Angaben der Schülerinnen und Schüler zu den gewählten Studienfächern bzw. ausgeübten Berufen bestimmt. Die Studienfächer wurden mittels einer geschlossenen Frage und die Berufe in Form einer offenen Frage nach der Berufsbezeichnung erhoben. Auch die Berufe der Eltern wurden anhand einer offenen Frage erfasst und später analog zum Vorgehen bei den Schülerinnen und Schülern zur Ermittlung der Geschlechtstypik der Berufe codiert und gruppiert.

Die *Familienformen* wurden anhand der Angaben der Schülerinnen und Schüler zur elterlichen Arbeitsteilung im Haushalt und der Erwerbstätigkeit der Eltern und der ausserfamiliären Betreuung gebildet. Dazu wurden die Schülerinnen und Schüler anhand einer geschlossenen Frage zur Arbeitsteilung zwischen Mutter und Vater im Haushalt befragt. Sie wurden gebeten, für vier Haushaltstätigkeiten (Kochen, Putzen, Einkaufen sowie Waschen, Bügeln) in Prozent (0%-100%) anzugeben, wie die Arbeitsteilung zwischen ihrer

Mutter und ihrem Vater während der obligatorischen Schulzeit war. Die Erwerbstätigkeit der Eltern wurde mittels einer offenen Frage, in der die Schülerinnen und Schüler die Erwerbstätigkeit der Mutter und des Vaters während der obligatorischen Schulzeit in Prozent (0%-100%) angeben sollten, abgefragt.

Die *ausserfamiliäre Betreuung* wurde mittels geschlossener Fragen zu zwei Zeitpunkten – während der Vorschulzeit und während der obligatorischen Schulzeit – erhoben.

Der *sozioökonomische Status der Familie* wurde basierend auf den nach der ISCO-88(COM) Klassifikation codierten Berufen der Mütter bzw. der Väter nach dem „International Socio-Economic Index“ (ISEI) bestimmt. Als sozioökonomischer Status der Familie wird der höchste sozioökonomische Status der Familie (HISEI), bei dem es sich um den ISEI-Code des Elternteils mit dem höheren sozioökonomischen Status handelt, verwendet (vgl. Ganzeboom; de Graaf; Treiman & de Leeuw, 1992; Ganzeboom & Treiman, 1996; Makarova; Herzog; Ignaczewska & Vogt, 2012, p. 139).

Der *Schulabschluss der Eltern* wurde mittels einer geschlossenen Frage nach dem höchsten Schulabschluss der Mutter und des Vaters erhoben.

Der *Migrationshintergrund* wurde in Form einer offenen Frage nach dem Geburtsland der leiblichen Mutter und des leiblichen Vaters erhoben und später codiert. Die Schülerinnen und Schüler wurden anhand der Angaben zum Geburtsland der leiblichen Mutter und des leiblichen Vaters in drei Kategorien gruppiert: Schweiz = Jugendliche, deren beide Eltern in der Schweiz geboren wurden; Ausland = Jugendliche, deren beide Eltern aus dem Ausland stammen; Bi-national = Jugendliche, deren Mutter oder Vater (nur ein Elternteil) in der Schweiz geboren ist. Es handelt sich somit um den Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler (vgl. Makarova; Herzog; Ignaczewska & Vogt, 2012, p. 140).

Zur Erfassung der *Beständigkeit der Familienstruktur* wurden die Schülerinnen und Schüler zur Wohnsituation während drei Lebensabschnitten (Vorschulzeit, obligatorische Schulzeit und aktuell) mittels einer geschlossenen Frage befragt.

Anhand einer geschlossenen Frage wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, anzukreuzen, ob sie Geschwister haben und falls ja, die *Anzahl Geschwister* (ein, zwei oder drei und mehr Geschwister) sowie ob es sich um eine jüngere/ältere/gleichaltrige Schwester bzw. einen jüngeren/älteren/gleichaltrigen Bruder handelt, anzugeben.



### 3.7.2. Übersicht Skalen

In diesem Abschnitt werden die für diese Untersuchung relevanten Skalen, welche mittels Faktorenanalysen gebildet wurden, dargestellt.<sup>43</sup>

Es handelt sich um Skalen zu den Prozessmerkmalen der Familie und den personalen Merkmalen der Eltern, welche, wie zu Beginn aufgezeigt wurde, jeweils aus Sicht der Schülerinnen und Schüler erhoben wurden. Die Analysen dieser Untersuchung beziehen sich somit auf die bei den Schülerinnen und Schülern erhobene Wahrnehmung bzw. Einschätzung.

Zu den Prozessmerkmalen der Familie gehören die Skalen *„Erziehungsstil der Eltern“* und *„Begabung und Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern“* sowie die in der Stichprobe Gymnasium erhobene Skala *„Zustimmung und Unterstützung bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums“*.

Die Skala *„Erziehungsstil der Eltern“* setzt sich basierend auf der Typologie nach Baumrind (1971) aus den drei Faktoren *„autoritärer Erziehungsstil der Eltern“*, *„permissiver Erziehungsstil der Eltern“* und *„autoritativer Erziehungsstil der Eltern“* zusammen.<sup>44</sup>

Die beiden Faktoren *„Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern“* und *„Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern“* bilden die Skala *„Begabung und Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern“*.

Die Einstellungen der Eltern wurden anhand der Konstrukte *„Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern“* und *„Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern“* sowie *„Zustimmung bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums“* und *„Unterstützung und Bewunderung bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums“* (nur Stichprobe Gymnasium) erhoben.

Zu den personalen Merkmalen der Eltern gehört die Skala *„Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften“*. Sie setzt sich aus den beiden Faktoren *„Kenntnisse der Mutter in Naturwissenschaften“* und *„Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften“* zusammen.

In Tabelle 5 sind die Skalen anhand ihrer Kennwerte dargestellt. Die aufgeklärte Varianz ( $R^2$ ) bezieht sich auf die Gesamtstichprobe, die Alphawerte werden zudem für die Stichprobe Gymnasium und Berufsmaturitätsschulen einzeln angegeben (vgl. Tab. 5).

---

<sup>43</sup> Die durchgeführten Faktoren- und Reliabilitätsanalysen und die Items der Skalen sind im Anhang B dokumentiert.

<sup>44</sup> Es handelt sich hierbei um eine adaptierte Version des „Parental Authority Questionnaire (PAQ)“ (Buri, 1991).

Tabelle 5: Übersicht Skalen – Gesamtstichprobe

Bezeichnung	Anzahl Items	N	M	SD	Cronbach's Alpha			R <sup>2</sup>
<b>Erziehungsstil der Eltern<sup>a</sup></b> <b>(R<sup>2</sup><sub>total</sub> = 49.41%)</b>								
Autoritärer Erziehungsstil der Eltern	6	4383	3.08	.74	.77 <sup>c</sup>	.77 <sup>d</sup>	.77 <sup>e</sup>	23.79
Permissiver Erziehungsstil der Eltern	6	4379	3.04	.72	.78 <sup>c</sup>	.78 <sup>d</sup>	.78 <sup>e</sup>	15.09
Autoritativer Erziehungsstil der Eltern	4	4370	3.41	.77	.58 <sup>c</sup>	.55 <sup>d</sup>	.62 <sup>e</sup>	10.53
<b>Begabung und Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern<sup>b</sup></b> <b>(R<sup>2</sup><sub>total</sub> = 70.64%)</b>								
Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern	4	4351	2.77	.75	.91 <sup>c</sup>	.92 <sup>d</sup>	.88 <sup>e</sup>	33.55
Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern	4	4363	1.80	.66	.71 <sup>c</sup>	.71 <sup>d</sup>	.72 <sup>e</sup>	22.47
<b>Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften<sup>b</sup></b> <b>(R<sup>2</sup><sub>total</sub> = 60.65%)</b>								
Kenntnisse der Mutter in Naturwissenschaften	8	4466	1.99	.64	.89 <sup>c</sup>	.89 <sup>d</sup>	.89 <sup>e</sup>	23.05
Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften	8	4411	2.59	.76	.91 <sup>c</sup>	.91 <sup>d</sup>	.92 <sup>e</sup>	37.60

Anmerkungen:N = Absolute Häufigkeit; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; R<sup>2</sup> = Erklärte Varianz in Prozent;R<sup>2</sup><sub>total</sub> = Erklärte Varianz in Prozent der Gesamtskala<sup>a</sup>Skalenwerte 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= teils/teils zu, 4= trifft eher zu, 5= trifft sehr zu<sup>b</sup>Skalenwerte 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft sehr zu<sup>c</sup>Cronbach's Alpha Stichprobe Gesamtstichprobe<sup>d</sup>Cronbach's Alpha Stichprobe Gymnasium<sup>e</sup>Cronbach's Alpha Stichprobe Berufsmaturitätsschulen (BMS)

Wie aus Tabelle 5 ersichtlich wird, weisen – mit Ausnahme der Skala „Autoritativer Erziehungsstil der Eltern“ – sämtliche Skalen dieser Untersuchung ein sehr gutes Alpha zwischen .71 und .92 auf. Einzig die Skala „Autoritativer Erziehungsstil der Eltern“ in der Stichprobe Gymnasium weist ein Cronbach's Alpha von .55 auf. Zudem ist die Effektgrösse der Skala „Erziehungsstil der Eltern“ mit 49.41% knapp unter dem gewünschten Kriterium von  $\geq 50\%$ .

Dies wird im Hinblick auf die Interpretierbarkeit der Ergebnisse zum Erziehungsstil der Eltern berücksichtigt. Die Skala wird aufgrund ihrer inhaltlichen Bedeutung dennoch in die weiteren Analysen einbezogen.

In Tabelle 6 wird die Skala „Zustimmung und Unterstützung bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums“ einzeln dargestellt, da diese nur für die Stichprobe Gymnasium erhoben wurde. Auch hier sind die Werte für Cronbach's Alpha mit .74 und .86 sehr gut.

Tabelle 6: Übersicht Skalen – Stichprobe Gymnasium

Bezeichnung	Anzahl Items	N	M	SD	Cronbach's Alpha	R <sup>2</sup>
<b>Zustimmung und Unterstützung bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums<sup>a</sup></b> <b>(R<sup>2</sup><sub>total</sub> = 54.58%)</b>						
Zustimmung	4	2922	2.25	.75	.86	36.57
Unterstützung und Bewunderung	4	2922	1.59	.55	.74	18.01

Anmerkungen:

N = Absolute Häufigkeit; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; R<sup>2</sup> = Erklärte Varianz in Prozent;  
 R<sup>2</sup><sub>total</sub> = Erklärte Varianz in Prozent der Gesamtskala

<sup>a</sup>Skalenwerte 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft sehr zu

#### **4. Ergebnisse der Untersuchung**

Es folgt nun das Kapitel mit den Ergebnissen dieser Untersuchung, deren Ziel es ist, den Einfluss der familialen Bedingungen auf die Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen – insbesondere die geschlechtstypische Studienwahl der jungen Frauen – zu untersuchen.

Als erstes werden die deskriptiven Ergebnisse (vgl. Abschn. 4.1.ff.) und danach die Ergebnisse zur Beantwortung der Fragestellungen (vgl. Abschn. 4.2.ff.) präsentiert. Die Gliederung innerhalb der Ergebnisse erfolgt anhand der Strukturmerkmale der Familie und der Prozessmerkmale der Familie sowie der personalen Merkmale der Eltern. Die Ergebnisse beziehen sich, wo nicht anders vermerkt, auf die Gesamtstichprobe (Stichprobe Gymnasium und Berufsmaturitätsschulen zusammen). Wo eine Differenzierung zwischen den Stichproben nötig ist und es die Datenstruktur erlaubt, werden die Ergebnisse zuerst für die Stichprobe Gymnasium und darauffolgend für die Stichprobe Berufsmaturitätsschulen (BMS) dargestellt.

##### **4.1. Deskriptive Ergebnisse**

In diesem Abschnitt werden die deskriptiven Ergebnisse dieser Untersuchung aufgezeigt. Als erstes wird die Geschlechtstypik der Berufs- und Studienwahl beschrieben (vgl. Abschn. 4.1.1.ff.). In den darauffolgenden Abschnitten werden die Strukturmerkmale der Familie (vgl. Abschn. 4.1.2.ff.) und die Prozessmerkmale der Familie (vgl. Abschn. 4.1.3.ff.) sowie die personalen Merkmale der Eltern (vgl. Abschn. 4.1.4.ff.) deskriptiv dargestellt und abschliessend jeweils zusammengefasst.

#### **4.1.1. Geschlechtstypik der Berufs- und Studienwahl**

Im Folgenden wird auf die Geschlechtstypik der Berufs- und Studienwahl eingegangen. Dazu wird zuerst die Geschlechtstypik der Studienrichtungen für die Stichprobe Gymnasium (vgl. Abschn. 4.1.1.1.) und danach die Geschlechtstypik der Berufe der Schülerinnen und Schüler für die Stichprobe Berufsmaturitätsschulen (BMS) (vgl. Abschn. 4.1.1.2.) aufgezeigt. Analog dazu wird die Geschlechtstypik der Berufe der Eltern präsentiert (vgl. Abschn. 4.1.1.3.).<sup>45</sup>

Zur Einteilung der Studienrichtungen und Berufe in geschlechtsuntypische und -typische wurde ein bereits in anderen Forschungsarbeiten angewendetes Kriterium herangezogen, gemäss welchem Berufe dann als geschlechtstypisch für ein Geschlecht eingeordnet werden, wenn der Anteil dieses Geschlechts mindestens 70% erreicht (vgl. Charles, 1995; Borkowsky, 2000; Buchmann; Kriesi; Pfeifer & Sacchi, 2002; Leemann & Keck, 2005).

Um die Einteilung der Studienrichtungen und Berufe der vorliegenden Stichprobe vorzunehmen, wurden Auswertungen vom Bundesamt für Statistik zu den Erwerbstätigen nach ausgeübtem Beruf und Geschlecht, klassiert nach der ISCO 88 (COM) Klassifikation (vgl. BFS, 2010) auf Datenbasis der Eidgenössischen Volkszählung 2000 (vgl. BFS, 2005), herangezogen.

Anhand dieser Daten und dem genannten Kriterium folgend, wurde die Variable der Geschlechtstypik der Studienrichtungen für die Stichprobe Gymnasium und die Variable der Geschlechtstypik der Berufe für die Stichprobe Berufsmaturitätsschulen sowie die Variable der Geschlechtstypik der Berufe der Eltern für die weiteren statistischen Auswertungen dieser Untersuchung gebildet.

---

<sup>45</sup> Die Ausführungen zur Vorgehensweise sind auch dem Forschungsbericht zur Projektphase 1 des SNF-Projekts „Geschlechtsuntypische Berufs- und Studienwahlen bei jungen Frauen“ zu entnehmen (vgl. Makarova; Herzog; Ignaczewska & Vogt, 2012).

#### 4.1.1.1. Geschlechtstypik der Studienrichtungen – Gymnasium

Zur Bestimmung der Geschlechtstypik der Studienrichtungen in der Stichprobe Gymnasium wurden die Angaben der Schülerinnen und Schüler zu den gewählten Studienfächern an der Universität/ETH, Fachhochschule, Pädagogischen Hochschule und Berufslehre gemäss dem Frauenanteil bei den Masterabschlüssen der universitären Hochschulen und den Fachhochschulen im Jahr 2010 in drei Kategorien gruppiert.

Die erste Kategorie umfasst frauenuntypische bzw. männertypische Studienrichtungen, die in der Gesamtpopulation einen Frauenanteil von 0% bis 29.9% aufweisen.

Der zweiten Kategorie gehören die geschlechtergemischten Studienrichtungen mit einem Frauenanteil von 30.0% bis 70.0% in der Gesamtpopulation an.

Und die dritte Kategorie bilden die frauentypischen bzw. männeruntypischen Studienrichtungen mit einem Frauenanteil in der Gesamtpopulation von 70.1% bis 100% (vgl. Tab. 7).

Tabelle 7: Kategorien Geschlechtstypik – Stichprobe Gymnasium

Kategorie	Bezeichnung	Frauenanteil in der Gesamtpopulation in Prozent
1. Kategorie	frauenuntypische bzw. männertypische Studienrichtungen	0% - 29.9%
2. Kategorie	geschlechtergemischte Studienrichtungen	30.0% - 70.0%
3. Kategorie	frauentypische bzw. männeruntypische Studienrichtungen	70.1% - 100%

Im Folgenden wird aufgezeigt, wie sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dieser Stichprobe auf die drei Kategorien der Geschlechtstypik der Studienrichtungen verteilen ( $\chi^2 (2/2468) = 354.47, p \leq .001$ ).<sup>46</sup>

Aus Tabelle 8 wird ersichtlich, dass frauenuntypische/männertypische Studienrichtungen von Gymnasiastinnen (30.0%) seltener gewählt werden als von Gymnasiasten (70.0%). Des Weiteren zeigt sich, dass geschlechtergemischte Studienrichtungen von beiden Geschlechtern ungefähr gleich häufig gewählt werden (weiblich = 48.5% und männlich = 51.5%). Frauentypische/männeruntypische werden wiederum häufiger von Gymnasiastinnen (77.1%) als von Gymnasiasten (22.9%) gewählt.

Tabelle 8: Studienrichtungen nach Geschlechtstypik (Chi-Quadrat-Test)

Studienrichtung	Geschlecht			Chi <sup>2</sup> /(df)
	weiblich	männlich	Gesamt	
frauenuntypische/männertypische	156 (30.0%)	364 (70.0%)	520 (100%)	354.47(2)***
geschlechtergemischte	434 (48.5%)	461 (51.5%)	895 (100%)	
frauentypische/männeruntypische	812 (77.1%)	241 (22.9%)	1053 (100%)	
Gesamt	1402 (56.8%)	1066 (43.2%)	2468 (100%)	

Anmerkungen: Chi<sup>2</sup> = Wert des Chi-Quadrat-Tests; df= Freiheitsgrade

<sup>46</sup> Die Angaben zu den Studienfächern der frauenuntypischen, geschlechtergemischten und frauentypischen Studienrichtungen befinden sich im Anhang C.

#### 4.1.1.2. Geschlechtstypik der Berufe – Berufsmaturitätsschulen

Zur Bestimmung der Geschlechtstypik der Berufe der Berufsmaturitätsschülerinnen und -schüler wurden in einem ersten Schritt die von ihnen genannten Berufsbezeichnungen gemäss der ISCO-88(COM) Klassifikation codiert. Danach wurden die Berufe in drei Gruppen der Geschlechtstypik gemäss dem Frauenanteil in der Gesamtpopulation der Eidgenössischen Volkszählung 2000 eingeteilt.

Die erste Kategorie bilden die frauenuntypischen bzw. männertypischen Berufe, die in der Gesamtpopulation einen Frauenanteil von 0% bis 29.9% aufweisen.

Zu der zweiten Kategorie gehören die geschlechtergemischten Berufe mit einem Frauenanteil von 30.0% bis 70.0% in der Gesamtpopulation.

Und die dritte Kategorie umfasst die frauentypischen bzw. männeruntypischen Berufe mit einem Frauenanteil in der Gesamtpopulation von 70.1% bis 100% (vgl. Tab. 9).

Tabelle 9: Kategorien Geschlechtstypik – Stichprobe Berufsmaturitätsschulen (BMS)

Kategorie	Bezeichnung	Frauenanteil in der Gesamtpopulation in Prozent
1. Kategorie	frauenuntypische bzw. männertypische Berufe	0% - 29.9%
2. Kategorie	geschlechtergemischte Berufe	30.0% - 70.0%
3. Kategorie	frauentypische bzw. männeruntypische Berufe	70.1% - 100%

Im Folgenden wird aufgezeigt, wie sich die Berufsmaturitätsschülerinnen und -schüler dieser Stichprobe auf die drei Kategorien der Geschlechtstypik der Berufe verteilen ( $\chi^2 (2/1423) = 339.15, p \leq .001$ ).



Aufgrund der gezielten Stichprobenrekrutierung von Frauen mit geschlechtsuntypischen Berufen überwiegt in der Stichprobe Berufsmaturitätsschulen der Anteil Frauen und Männer in der Kategorie der frauenuntypischen/männertypischen Kategorie.<sup>47</sup>

Wie in Tabelle 10 ersichtlich wird, werden frauenuntypische/männertypische Berufe weniger häufig von den Berufsmaturitätsschülerinnen (16.3%) als von den Berufsmaturitätsschülern gewählt (83.7%). Auch geschlechtergemischte Berufe werden von Berufsmaturitätsschülerinnen (33.5%) weniger häufig gewählt, als von den Berufsmaturitätsschülern (66.5%). Frauentypische/männeruntypische Berufe werden hingegen von den Berufsmaturitätsschülern (16.1%) weniger häufig gewählt als von den Berufsmaturitätsschülerinnen (83.9%).

Tabelle 10: Berufe nach Geschlechtstypik (Chi-Quadrat-Test)

Berufe	Geschlecht			Chi <sup>2</sup> /(df)
	weiblich	männlich	Gesamt	
frauenuntypische/männertypische	179 (16.3%)	919 (83.7%)	1098 (100%)	339.15(2)***
geschlechtergemischte	55 (33.5%)	109 (66.5%)	164 (100%)	
frauentypische/männeruntypische	135 (83.9%)	26 (16.1%)	161 (100%)	
Gesamt	369 (25.9%)	1054 (74.1%)	1423 (100%)	

Anmerkungen: Chi<sup>2</sup> = Wert des Chi-Quadrat-Tests; df= Freiheitsgrade

<sup>47</sup> Die Angaben zu den frauenuntypischen, geschlechtergemischten und frauentypischen Berufen befinden sich im Anhang C.

#### 4.1.1.3. Geschlechtstypik der Berufe der Eltern

Um die Geschlechtstypik der Berufe der Eltern der Gesamtstichprobe zu ermitteln, wurden – analog zum beschriebenen Vorgehen bei den Schülerinnen und Schülern – die Berufe der Mutter und des Vaters gemäss der ISCO-88(COM) Klassifikation codiert und gemäss dem Frauenanteil in der Gesamtpopulation der Eidgenössischen Volkszählung 2000 den drei Kategorien zugeteilt.

In der Tabelle 11 werden die Häufigkeiten des Berufs der Mutter gemäss der Kategorisierung aufgezeigt.

Tabelle 11: Beruf Mutter nach Geschlechtstypik (Häufigkeiten und gültige Prozente)

Beruf Mutter	Häufigkeiten	Prozente
frauenuntypischer/männertypischer	330	8.5
geschlechtergemischter	924	23.7
frauentypischer/männeruntypischer	2651	67.9
Gesamt	3905	100.0

Es wird ersichtlich, dass die Mütter am häufigsten einen frauentypischen Beruf ausüben (67.9%).

Analog dazu werden die Häufigkeiten des Berufs des Vaters gemäss der Kategorisierung in Tabelle 12 dargestellt und hier zeigt sich, dass die Väter am häufigsten einen männertypischen Beruf haben (56.3%).

Tabelle 12: Beruf Vater nach Geschlechtstypik (Häufigkeiten und gültige Prozente)

Beruf Vater	Häufigkeiten	Prozente
männertypischer/frauenuntypischer	2394	56.3
geschlechtergemischter	1244	29.2
männeruntypischer/frauentypischer	615	14.5
Gesamt	4253	100.0

#### **4.1.2. Strukturmerkmale der Familie**

In den folgenden Abschnitten werden die deskriptiven Ergebnisse zu den Strukturmerkmalen der Familie dargestellt.

Als erstes werden die elterliche Arbeitsteilung in der Herkunftsfamilie und die Bildung der Familienformen mittels einer Two-Step Clusteranalyse beschrieben (vgl. Abschn. 4.1.2.1.). Danach folgen die deskriptiven Ergebnisse zu den Familienformen und dem sozioökonomischen Status (vgl. Abschn. 4.1.2.1.1.) sowie dem Migrationshintergrund (vgl. Abschn. 4.1.2.1.2.). Im darauffolgenden Abschnitt werden die Beständigkeit der Familienstruktur (vgl. Abschn. 4.1.2.2.) und die Angaben zur Anzahl der Geschwister sowie die gebildete Geschwisterkonstellation aufgezeigt (vgl. Abschn. 4.1.2.3.) Anschliessend wird die ausserfamiliäre Betreuung während der Vorschulzeit und der obligatorischen Schulzeit anhand von Mehrfachantworten und der berechneten Diversität dargestellt (vgl. Abschn. 4.1.2.4.) Danach werden die Auswertungen zur ausserfamiliären Betreuung und der Beständigkeit der Familienstruktur (vgl. Abschn. 4.1.2.4.1.) sowie den Angaben zu den Geschwistern (vgl. Abschn. 4.1.2.4.2.) präsentiert. Abschliessend werden die deskriptiven Ergebnisse zu den Strukturmerkmalen der Familie zusammengefasst (vgl. Abschn. 4.1.2.5.).

#### 4.1.2.1. Familienformen

Im Folgenden wird die Berechnung der elterlichen Anteile am Haushalt und an der Erwerbstätigkeit sowie die darauf aufbauende Bildung der Familienformen mittels einer Two-Step Clusteranalyse beschrieben.

##### *Anteil Haushalt und Erwerbstätigkeit*

Die Familienformen wurden ausgehend von der elterlichen Arbeitsteilung in der Familie gebildet. Dazu wurden die Angaben der Schülerinnen und Schüler zur Arbeitsteilung zwischen Mutter und Vater herangezogen. Um die Arbeitsteilung zwischen Mutter und Vater zu ermitteln, wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, für vier Haushaltstätigkeiten (Kochen, Putzen, Einkaufen sowie Waschen/Bügeln) in Prozent (0%-100%) anzugeben, wie die Arbeitsteilung zwischen ihrer Mutter und ihrem Vater während der obligatorischen Schulzeit war.

Anhand dieser Angaben der Schülerinnen und Schüler zur Arbeitsteilung der Mutter und des Vaters im Haushalt konnte der Anteil der Mutter bzw. der Anteil des Vaters pro Haushaltstätigkeit berechnet werden.

Die Berechnung des Anteils pro Haushaltstätigkeit sei an dieser Stelle am Beispiel der Berechnung des Anteils der Mutter an der Haushaltstätigkeit „Kochen“ aufgezeigt:

$$\text{Anteil Mutter Haushalt "Kochen"} = \frac{\text{Mutter "Kochen"}}{(\text{Mutter "Kochen"} + \text{Vater "Kochen"})}$$

Der Anteil wurde auf diese Weise für jede der vier Haushaltstätigkeiten (Kochen, Putzen, Einkaufen sowie Waschen/Bügeln) jeweils für die Mutter bzw. den Vater berechnet. Danach wurden die Anteile pro einzelne Haushaltstätigkeit der Mutter und auch die Anteile pro einzelne Haushaltstätigkeit des Vaters zusammengerechnet, so dass der Anteil der Mutter bzw. des Vaters am gesamten Haushalt berechnet werden konnte.

Diese Vorgehensweise wurde ebenfalls zur Berechnung des Anteils an der Erwerbstätigkeit der Mutter bzw. des Vaters angewendet. So konnte direkt anhand der Angaben der Schülerinnen und Schüler zur Erwerbstätigkeit der Mutter bzw. des Vaters (0%-100%) während der obligatorischen Schulzeit jeweils der Anteil an der Erwerbstätigkeit der Mutter bzw. des Vaters berechnet werden.

Die Berechnung des Anteils an der Erwerbstätigkeit sei hier ebenfalls am Beispiel des Anteils der Mutter dargestellt:

$$\text{Anteil Mutter Erwerbstätigkeit} = \frac{\text{Erwerbstätigkeit Mutter}}{(\text{Erwerbstätigkeit Mutter} + \text{Erwerbstätigkeit Vater})}$$

Die berechneten Anteile am Haushalt sowie die Anteile an der Erwerbstätigkeit der Mutter bzw. des Vaters werden nun tabellarisch dargestellt (vgl. Tab. 13).

Tabelle 13: Haushalt und Erwerbstätigkeit – Anteil Mutter und Anteil Vater

	Anteil Mutter Haushalt	Anteil Vater Haushalt	Anteil Mutter Erwerbstätigkeit	Anteil Vater Erwerbstätigkeit
Anzahl	4255	4255	4452	4452
Mittelwert	3.11	.89	.30	.70
Standardabweichung	.48	.48	.18	.18
Minimum	.33	.33	.08	.08
Maximum	3.67	3.67	.92	.92

Anhand der Mittelwerte des Anteils der Mutter am Haushalt ( $M = 3.11$ ) und des Vaters am Haushalt ( $M = .89$ ) lässt sich sagen, dass die Mutter vorwiegend für den Haushalt zuständig ist (vgl. Tab. 13). Anders verhält es sich mit dem Anteil an der Erwerbstätigkeit. Hier wiederum ist es der Vater ( $M = .70$ ), der den grösseren Anteil an der Erwerbstätigkeit leistet als die Mutter ( $M = .30$ ).

Die graphische Darstellung anhand von Histogrammen der berechneten Anteile am Haushalt und an der Erwerbstätigkeit verdeutlicht diese Unterschiede des Anteils am Haushalt und an der Erwerbstätigkeit der Mutter und des Vaters (vgl. Abb. 2 und Abb. 3).

Die Histogramme werden jeweils mit der Normalverteilungskurve dargestellt. Betrachtet man die ersten beiden Abbildungen zum Anteil der Mutter und Anteil des Vaters am Haushalt, so zeigt sich, dass der Anteil der Mutter am Haushalt (vgl. linke Abb. 2) im höheren Bereich liegt als derjenige des Vaters (vgl. rechte Abb. 2). Es ergibt sich eine spiegelbildliche Darstellung der Anteile am Haushalt. Die Mittelwerte und Standardabweichungen sind der vorangehenden Tabelle 13 zu entnehmen.

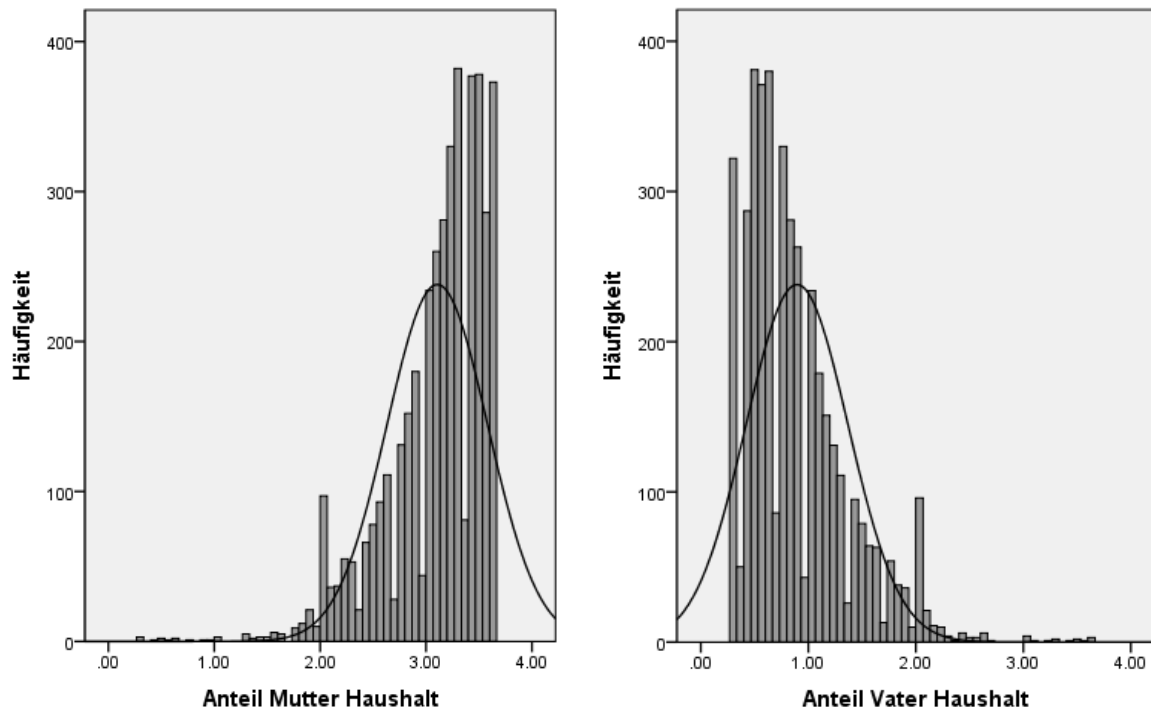


Abbildung 2: Histogramm Haushalt – Anteil Mutter und Anteil Vater

Wie bereits erwähnt, verhält es sich mit dem Anteil an der Erwerbstätigkeit anders, denn hier befinden sich die Werte des Anteils der Mutter an der Erwerbstätigkeit im tieferen Bereich des Histogramms (vgl. linke Abb. 3) und diejenigen zum Anteil des Vaters an der Erwerbstätigkeit im höheren Bereich der Grafik (vgl. rechte Abb. 3). Auch hier ergibt sich eine spiegelbildliche Darstellung beider Anteile an der Erwerbstätigkeit.

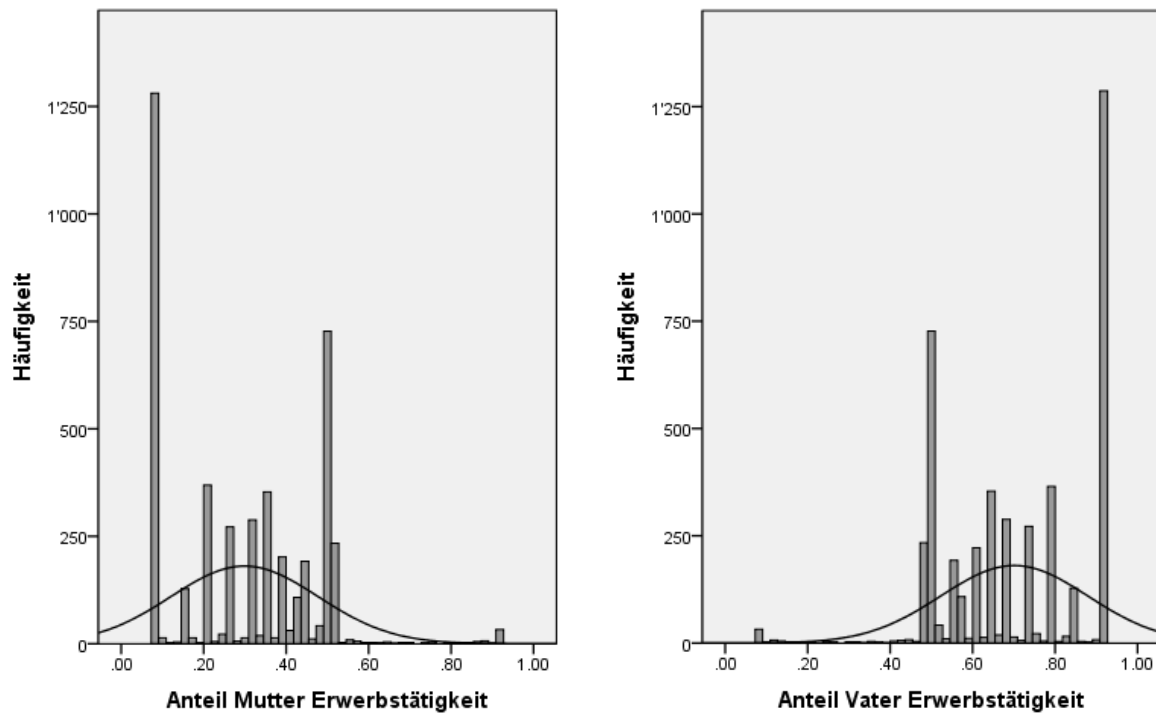


Abbildung 3: Histogramm Erwerbstätigkeit – Anteil Mutter und Anteil Vater

### Familienformen

Im Folgenden wird basierend auf den vorangehenden Berechnungen auf die Bildung der Familienformen mittels einer Two-Step Clusteranalyse eingegangen.

Aufgrund theoretischer Grundlagen zur Arbeitsteilung wurden zur Bildung der Familienformen für die hier vorliegende Untersuchung der zuvor berechnete *Anteil der Mutter am Haushalt* und der *Anteil der Mutter an der Erwerbstätigkeit* als metrische Variablen sowie die *ausserfamiliäre Betreuung* während der obligatorischen Schulzeit gruppiert in zwei Gruppen als kategoriale Variable in die Two-Step Clusteranalyse eingeschlossen. Da der berechnete Anteil der Mutter und der Anteil des Vaters am Haushalt in jedem Fall zusammen die Summe =1 ergeben, wird nur ein Anteil, in diesem Fall derjenige der Mutter, in die weitere Analyse miteinbezogen. Sinngemäss dazu wird auch der Anteil der Mutter an der Erwerbstätigkeit verwendet.

In einem ersten Berechnungsschritt wurde die Two-Step Clusteranalyse ohne Vorgabe der Clusteranzahl durchgeführt. Auf diesem Wege wurden vier Cluster vorgeschlagen, da jedoch die mittleren zwei Cluster sich statistisch nicht deutlich voneinander unterschieden und zudem inhaltlich nicht eindeutig zu bezeichnen waren, wurde danach die Two-Step Clusteranalyse mit Vorgabe von drei Clustern berechnet, die zu einem deutlicheren Ergebnis führte. Es konnten somit drei gut voneinander getrennte Cluster gebildet werden.

Zunächst wird die Clusterverteilung dargestellt (vgl. Tab. 14).

Tabelle 14: Clusterverteilung

	Häufigkeiten	Prozente der Kombination	Prozente der Gesamtsumme
1	1274	30.1	28.4
2	972	23.0	21.6
Cluster 3	1939	45.9	43.2
Ausreisser (-1)	42	1.0	.9
Kombiniert	4227	100.0	94.1
Ausgeschlossene Fälle	263		5.9
Gesamt	4490		100.0

Wie Tabelle 14 zu entnehmen ist, umfasst der erste Cluster 1274 Fälle, das zweite Cluster 972 Fälle und das dritte Cluster 1939 Fälle. Es handelt sich somit um drei zahlenmässig nahezu ausgeglichene Cluster (vgl. Bühl, 2012, p. 660). In der Ausreisser-Kategorie befinden sich 42 Fälle, die für weitere Berechnungen ausgeschlossen und hier der Vollständigkeit halber deskriptiv dargestellt werden.



Als nächstes werden die beiden metrischen Variablen – „Anteil Mutter Haushalt“ und „Anteil Mutter Erwerbstätigkeit“ – anhand der Mittelwerte und der Standardabweichung getrennt nach Clustern aufgezeigt (vgl. Tab. 15).

Tabelle 15: Cluster – Anteil Haushalt und Erwerbstätigkeit (Mittelwerte und Standardabweichung)

		Anteil Mutter Haushalt		Anteil Mutter Erwerbstätigkeit	
		Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung
Cluster	1	3.28	.32	.13	.07
	2	3.04	.47	.44	.10
	3	3.07	.46	.33	.16
	Ausreisser (-1)	1.38	.71	.58	.28
	Gesamt	3.11	.48	.30	.18

Tabelle 15 ist zu entnehmen, dass im ersten Cluster der Anteil der Mutter am Haushalt mit einem Mittelwert von 3.28 am grössten ist, im zweiten Cluster ( $M = 3.04$ ) und dritten Cluster ( $M = 3.07$ ) fällt der Mittelwert ungefähr gleich aus. Das erste Cluster zeichnet sich zudem dadurch aus, dass der Anteil der Mutter an der Erwerbstätigkeit mit einem Mittelwert von .13 am kleinsten ist, während der Anteil der Mutter an der Erwerbstätigkeit mit einem Mittelwert von .44 im zweiten und mit .33 im dritten Cluster deutlich höher liegt. Der Anteil der Mutter an der Erwerbstätigkeit ist somit im zweiten Cluster mit einem Mittelwert von .44 am höchsten.

Es folgt nun die Darstellung der kategorialen Variable – ausserfamiliäre Betreuung während der obligatorischen Schulzeit – wiederum getrennt nach Clustern (vgl. Tab. 16). Bei der Variable „ausserfamiliäre Betreuung während der obligatorischen Schulzeit“ handelt es sich um eine gruppierte Variable (Betreuung ja/nein) der berechneten Diversität (Verschiedenheit) der ausserfamiliären Betreuung während der obligatorischen Schulzeit.<sup>48</sup>

Tabelle 16: Cluster – ausserfamiliäre Betreuung obligatorische Schulzeit (Häufigkeiten und Prozente)

		keine ausserfamiliäre Betreuung oblig. Schulzeit		ausserfamiliäre Betreuung oblig. Schulzeit	
		Häufigkeiten	Prozente	Häufigkeiten	Prozente
Cluster	1	1274	56.2	0	.0
	2	972	42.9	0	.0
	3	0	.0	1939	98.9
	Ausreisser (-1)	21	.9	21	1.1
	Gesamt	2267	100.0	1960	100.0

<sup>48</sup> Im Abschnitt 4.1.2.4. befinden sich weitere deskriptive Ergebnisse zur ausserfamiliären Betreuung.

Wie Tabelle 16 zu entnehmen ist, befinden sich im ersten Cluster 1274 Fälle und im zweiten Cluster 972 Fälle ohne ausserfamiliäre Betreuung während der obligatorischen Schulzeit. Im dritten Cluster sind es 1939 Fälle mit ausserfamiliärer Betreuung während der obligatorischen Schulzeit.

#### *Clustervergleich – Modalwerte*

Es erfolgt nun ein Clustervergleich anhand der Modalwerte (vgl. Abb. 4). In Abbildung 4 werden die Unterschiede zwischen den drei Clustern deutlich. Die Ausreisser-Kategorie wird hier nicht mehr berücksichtigt.

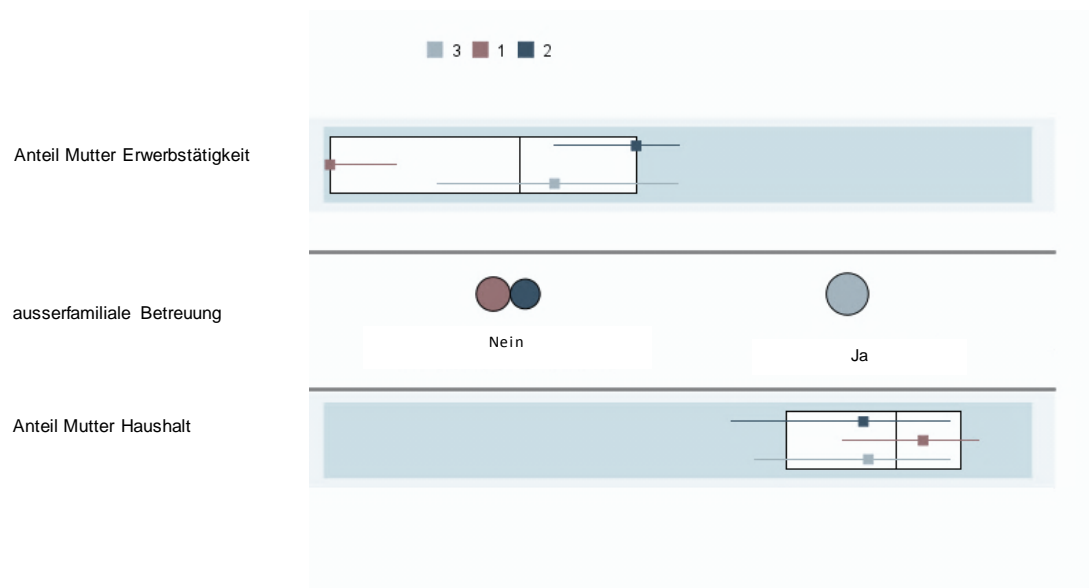


Abbildung 4: Clustervergleich – Boxplots gesamter Datensatz (Kästen) vs. Clusterwerte (Strichdiagramme)

Die zur Abbildung 4 gehörenden Modalwerte für die beiden metrischen Variablen und die Anzahl Fälle der kategorialen Variable sind dem SPSS-Viewer-Modus zu entnehmen.

Die einzelnen Werte werden nun tabellarisch zusammengestellt (vgl. Tab. 17).

Tabelle 17: Cluster – Median und Häufigkeiten

	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	
	Median			Gesamtmedian
Anteil Mutter Haushalt	3.33	3.15	3.17	3.25
Anteil Mutter Erwerbstätigkeit	.08	.45	.35	.31
	Häufigkeiten			
keine ausserfamiliäre Betreuung	1274	972	0	
ausserfamiliäre Betreuung	0	0	1939	

### Clustervergleich – Mittelwerte

In einem letzten Schritt werden die Cluster anhand der Mittelwerte verglichen. Abbildung 5 sind die bereits in Tabelle 15 aufgezeigten Mittelwerte der Cluster (Variable Anteil Mutter Haushalt und Anteil Mutter Erwerbstätigkeit) mit gleichzeitigen 95% Konfidenzintervall für Mittelwerte zu entnehmen. Anhand der Mittelwerte lassen sich die Cluster deutlich voneinander unterscheiden.

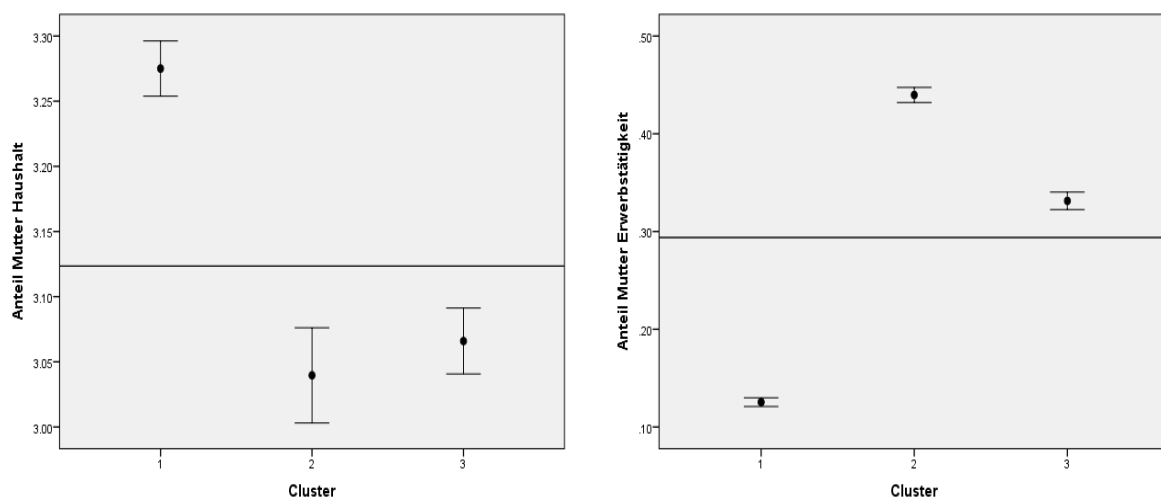


Abbildung 5: Clustervergleich – Gesamtmittelwert und Clustermitelwerte mit Konfidenzintervalle (95%)

Anmerkungen: Variable Anteil Mutter Haushalt: Bezugslinie entspricht dem Gesamtmittelwert = 3.12;  
Variable Anteil Mutter Erwerbstätigkeit: Bezugslinie entspricht dem Gesamtmittelwert = .29

Im Folgenden werden nun die Clusterqualität und die Bedeutsamkeit der einzelnen Prädiktoren sowie der Signifikanztest angegeben.

### *Clusterqualität*

Der durchschnittliche Silhouetten-Kohäsions- und Trennungsmesswert beträgt 0.6, somit handelt es sich um eine gute Clusterqualität (vgl. Bühl, 2012, p. 677).<sup>49</sup>

### *Bedeutsamkeit der Prädiktoren*

Bei den Variablen „Anteil Mutter Erwerbstätigkeit“ und „ausserfamiliäre Betreuung während der obligatorischen Schulzeit“ handelt es sich um die beiden wichtigsten Prädiktoren bei der Bildung der drei Cluster (Wert = 1). Die Variable „Anteil Mutter Haushalt“ hingegen ist für die Clusterbildung weniger bedeutsam (Wert = 0.16).<sup>50</sup>

### *Signifikanztest*

Die Cluster wurden mittels eines Signifikanztest auf Abweichung von zufälliger Clusterbildung überprüft (vgl. Hollenstein, in Druck 2013, p. 84). Dazu wurden ein Chi-Quadrat-Test für die kategoriale und ein t-Test für die beiden kontinuierlichen Variablen berechnet. Es erfolgte jeweils eine Anpassung nach Bonferroni.

Die Ergebnisse des Signifikanztests werden nach Variablen geordnet dargestellt. In den Diagrammen wird die Wichtigkeit (Wichtigkeitsmasse) der metrischen und kategorialen Variablen für jedes Cluster angegeben (vgl. Schendera, 2010 p. 114). Die gestrichelten Linien in den Abbildungen stellen die kritischen Signifikanzschwellen für die Student's t-Statistik dar (vgl. Abb. 6 und 7).<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> Der durchschnittliche Silhouetten-Kohäsions- und Trennungsmesswert weist Werte von -1.0 bis 0. +1.0 auf, wobei Werte im Bereich von -1.0 bis 0.0 als schlecht, von 0.0 bis 0.5 als mittel und von 0.5 bis 1.0 als gut bezeichnet werden (vgl. Bühl, 2012, p. 677).

<sup>50</sup> Der Massstab zur Messung der Bedeutsamkeit der Prädiktoren reicht von 0 bis 1 (vgl. Bühl, 2012, p. 680).

<sup>51</sup> „Eine Variable gilt dann als signifikant, wenn ihr t-Wert eine Signifikanzschwelle überschreitet, unabhängig davon, ob in positiver oder negativer Richtung. Eine positive (negative) t-Statistik weist darauf hin, dass die betreffende Variable im jeweiligen Cluster eher Werte über (unter) dem Durchschnitt annimmt“ (Schendera, 2010, p. 114).

Abbildung 6 sind die Wichtigkeitsdiagramme für den Anteil der Mutter am Haushalt (links) und den Anteil der Mutter an der Erwerbstätigkeit (rechts) zu entnehmen.

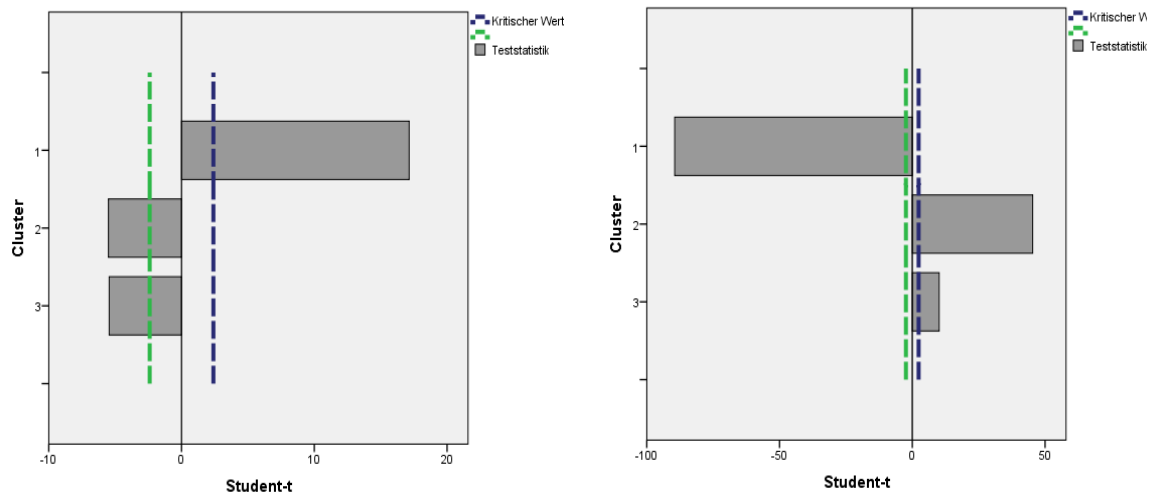


Abbildung 6: Cluster – Wichtigkeitsdiagramme Haushalt (links) und Erwerbstätigkeit (rechts)

In Cluster 1 überschreiten alle Wichtigkeitsmasse den kritischen Wert und tragen somit alle zur Herleitung des Clusters 1 bei. Die t-Statistik ist für den „Anteil Mutter Haushalt“ über dem positiven Schwellenwert, dies bedeutet, dass die Werte für den „Anteil Mutter Haushalt“ im Cluster 1 höher liegen als der Durchschnitt.

Die t-Statistik ist für den „Anteil Mutter Erwerbstätigkeit“ über dem negativen Schwellenwert, dies bedeutet, dass die Werte für den „Anteil Mutter Erwerbstätigkeit“ in Cluster 1 unter dem Durchschnitt liegen (vgl. Schendera, 2010, p. 114f.).

Auch in Cluster 2 liegen alle Wichtigkeitsmasse über dem kritischen Wert, somit tragen sie zur Herleitung von Cluster 2 bei. Die t-Statistik ist für den „Anteil Mutter Haushalt“ über dem negativen Schwellenwert, dies bedeutet, dass die Werte für den „Anteil Mutter Haushalt“ im Cluster 2 tiefer liegen als der Durchschnitt. Die t-Statistik ist für den „Anteil Mutter Erwerbstätigkeit“ über dem positiven Schwellenwert, dies bedeutet, dass die Werte für den „Anteil Mutter Erwerbstätigkeit“ in Cluster 2 höher als der Durchschnitt liegen (vgl. Schendera, 2010, p. 114f.).

In Cluster 3 liegen alle Wichtigkeitsmasse über dem kritischen Wert und tragen somit zur Herleitung von Cluster 3 bei. Die t-Statistik ist für den „Anteil Mutter Haushalt“ über dem negativen Schwellenwert, dies bedeutet, dass die Werte für den „Anteil Mutter Haushalt“ im Cluster 3 tiefer liegen als der Durchschnitt. Die t-Statistik ist für den „Anteil Mutter Erwerbstätigkeit“ über dem positiven Schwellenwert, dies bedeutet, dass die Werte für den „Anteil Mutter Erwerbstätigkeit“ in Cluster 3 höher als der Durchschnitt liegen (vgl. Schendera, 2010, p. 114f.).

In Abbildung 7 ist das Wichtigkeitsdiagramm der kategorialen Variable der ausserfamilialen Betreuung dargestellt.

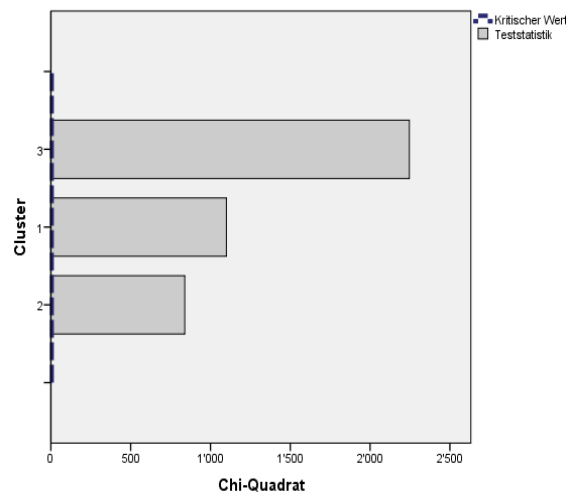


Abbildung 7: Cluster – Wichtigkeitsdiagramm ausserfamiliale Betreuung

Der Chi-Quadrat-Wert der „ausserfamilialen Betreuung“ liegt für jedes Cluster über der kritischen Schwelle, daraus kann geschlossen werden, dass sich die erwarteten Häufigkeiten in den Clustern von den Gesamtdaten signifikant unterscheiden (vgl. Schendera, 2010, p. 114).

Es lässt sich festhalten, dass drei deutlich voneinander getrennte Cluster gebildet werden konnten, die in dieser Untersuchung die Familienformen repräsentieren.

Es handelt sich um drei zahlenmässig nahezu ausgeglichene Cluster. Die Clusterqualität ist gut und zwei der drei Prädiktoren erweisen sich als sehr bedeutsam und ein Prädiktor als weniger bedeutsam für die Clusterbildung. Der Clustervergleich anhand der Mittelwerte hat gezeigt, dass sich die Cluster deutlich voneinander unterscheiden. Zudem wurde mittels des Signifikanztests nachgewiesen, dass in allen drei Clustern die Wichtigkeitsmasse den kritischen Wert überschreiten und die Variablen signifikant sind.

Inhaltlich lassen sich die drei Cluster für die vorliegende Untersuchung gemäss dem vorgestellten Forschungsstand zur elterlichen Arbeitsteilung wie folgt benennen:

- Cluster 1 = traditionelle Familienform (N = 1274)
- Cluster 2 = Familienform Doppelbelastung Frau (N = 972)
- Cluster 3 = partnerschaftliche Familienform (N = 1939)

---

Zusammenfassend lassen sich demzufolge folgende Charakteristika anhand der Ergebnisse der Clusteranalyse für die drei Familienformen festhalten.

Die traditionelle Familienform (Cluster 1) kennzeichnet sich durch einen hohen Anteil der Mutter am Haushalt ( $M = 3.28$ ) und einem tiefen Anteil der Mutter an der Erwerbstätigkeit ( $M = .13$ ), zudem wird keine ausserfamiliäre Betreuung in Anspruch genommen.

Die Familienform Doppelbelastung Frau (Cluster 2) charakterisiert sich durch einen deutlich höheren Anteil der Mutter an der Erwerbstätigkeit ( $M = .44$ ) als in der traditionellen Familienform und einem mittleren Anteil der Mutter am Haushalt ( $M = 3.04$ ), auch in dieser Familienform werden die Kinder nicht ausserfamiliär betreut.

In der partnerschaftlichen Familienform (Cluster 3) liegt der Anteil der Mutter an der Erwerbstätigkeit im mittleren Bereich ( $M = .33$ ), der Anteil der Mutter am Haushalt hingegen tiefer als in der traditionellen Familienform und nur gering höher als in der Familienform Doppelbelastung Frau ( $M = 3.07$ ). Im Gegensatz zu den beiden anderen Familienformen wird ausserfamiliäre Betreuung in Anspruch genommen.

#### 4.1.2.1.1. Familienformen und sozioökonomischer Status

Die Familienformen (traditionell, partnerschaftlich, Doppelbelastung Frau) wurden mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse hinsichtlich des sozioökonomischen Status in der Gesamtstichprobe auf Unterschiede hin überprüft.

Tabelle 18: Familienformen und sozioökonomischer Status (Mittelwerte, Varianzanalyse)

	Familienform						F(df) p
	traditionell		Doppelbelastung Frau		partnerschaftlich		
	N = 992		N = 830		N = 1671		
	M	SD	M	SD	M	SD	
sozioökonomischer Status der Familie	58.23	15.00	56.70	15.75	59.95	15.30	13.06(2)***

Anmerkungen: N = Absolute Häufigkeiten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, F = F-Wert; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; ANOVA = Univariate Varianzanalyse

Die Ergebnisse in Tabelle 18 zeigen, dass sich die drei Familienformen hoch signifikant hinsichtlich des sozioökonomischen Status der Familie ( $F(2,3493) = 13.06$ ,  $p \leq .001$ ) unterscheiden. Beim Mittelwertvergleich wird ersichtlich, dass sich die traditionelle Familienform signifikant von der partnerschaftlichen Familienform hinsichtlich des sozioökonomischen Status der Familie unterscheidet. So weist die traditionelle Familienform einen tieferen sozioökonomischen Status der Familie auf als die partnerschaftliche Familienform (Differenz: -1.72;  $p \leq .05$ ).<sup>52</sup> Zudem unterscheiden sich die Mittelwerte zwischen der partnerschaftlichen Familienform und der Familienform Doppelbelastung Frau signifikant voneinander. So weist die partnerschaftliche Familienform einen höheren sozioökonomischen Status der Familie auf als die Familienform Doppelbelastung Frau (Differenz: 3.25;  $p \leq .001$ ). Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Mittelwerten der traditionellen Familienform und der Familienform Doppelbelastung Frau hinsichtlich des sozioökonomischen Status der Familie.

<sup>52</sup> Bei den durchgeführten Gruppenvergleichen und Post-hoc-Tests der Varianzanalysen wird jeweils die Differenz der Mittelwerte mit Angabe des Signifikanzniveaus angegeben.



#### 4.1.2.1.2. Familienformen und Migrationshintergrund

Um Aussagen bezüglich der Familienformen und des Migrationshintergrunds für die Gesamtstichprobe machen zu können, wurde in einem nächsten Analyseschritt die Verteilung mittels eines Chi-Quadrat-Tests überprüft.

Der durchgeführte Chi-Quadrat-Test ergab, dass ein hoch signifikanter Zusammenhang zwischen der Familienform und dem Migrationshintergrund besteht ( $\chi^2 (4/4182) = 56.38$ ,  $p \leq .001$ ).

Tabelle 19: Familienformen und Migrationshintergrund (Chi-Quadrat-Test)

Familienform	Migrationshintergrund			Gesamt	$\chi^2/(df)$
	Schweiz	Ausland	Bi-national		
traditionell	1058 (83.1%)	85 (6.7%)	130 (10.2%)	1273 (100%)	56.38(4)***
Doppelbelastung Frau	709 (72.9%)	130 (13.4%)	133 (13.7%)	972 (100%)	
partnerschaftlich	1407 (72.6%)	236 (12.2%)	294 (15.2%)	1937 (100%)	
Gesamt	3174 (75.9%)	451 (10.8%)	557 (13.3%)	4182 (100%)	

Anmerkungen:  $\chi^2$  = Wert des Chi-Quadrat-Tests; df= Freiheitsgrade

Wie Tabelle 19 zu entnehmen ist, bilden Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide in der Schweiz geboren sind, in allen drei Familienformen die Mehrheit (75.9%). Am häufigsten sind Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide in der Schweiz geboren sind, in der partnerschaftlichen Familienform zu finden. Die partnerschaftliche Familienform ist über die drei Kategorien des Migrationshintergrunds hinweg, die häufigste Familienform. Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide aus dem Ausland stammen, sind am wenigsten häufig in der traditionellen Familienform anzutreffen. Schülerinnen und Schüler, deren Mutter oder Vater in der Schweiz geboren ist, verteilen sich recht gleichmässig über die drei Familienformen, der Anteil ist in der partnerschaftlichen Familienform leicht höher. Innerhalb der traditionellen Familienform ist der Anteil Schülerinnen und Schüler, deren Mutter oder Vater in der Schweiz geboren ist, mit 10.2% am zweithöchsten. Des Weiteren lässt sich sagen, dass innerhalb der Familienform Doppelbelastung Frau der Anteil Schülerinnen und Schüler, deren beide Eltern aus dem Ausland stammen (13.4%) und deren Mutter oder Vater in der Schweiz geboren ist (13.7%), zahlenmässig sehr nahe beieinander liegt. Innerhalb der partnerschaftlichen Familienform liegt der Anteil Schülerinnen und Schüler, deren Mutter oder Vater in der Schweiz geboren ist, mit 15.2% ein wenig höher als derjenige der Schülerinnen und Schüler, deren beide Eltern aus dem Ausland stammen (12.2%).

#### **4.1.2.2. Beständigkeit der Familienstruktur**

Zur Analyse der Beständigkeit der Familienstruktur wird zwischen drei Lebensabschnitten der Schülerinnen und Schüler differenziert. Es handelt sich um die Vorschulzeit, die obligatorische Schulzeit sowie die aktuelle Wohnsituation.

Zur Erfassung der Beständigkeit der Familienstruktur wurden die Schülerinnen und Schüler zur Wohnsituation während den genannten drei Lebensabschnitten befragt. Die Frage lautete, ob sie „mit der Mutter und dem Vater“, „nur mit der Mutter“ oder „nur mit dem Vater“ während der einzelnen Lebensabschnitte zusammengewohnt haben. Zudem wurde die Frage nach der aktuellen Wohnsituation detaillierter abgefragt, als die beiden vorangehenden und weiter zurückliegenden Lebensabschnitte der Vorschulzeit und der obligatorischen Schulzeit.

##### *Vorschulzeit*

Während der Vorschulzeit lebte die Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler (96.5%) mit der Mutter und dem Vater zusammen. Nur mit der Mutter lebten 3.3% der Schülerinnen und Schüler und gerade nur 0.2% der Schülerinnen und Schüler lebten während der Vorschulzeit nur mit dem Vater zusammen.

##### *Obligatorische Schulzeit*

Auch während der obligatorischen Schulzeit lebte die Mehrheit (91.3%) der Schülerinnen und Schüler mit der Mutter und dem Vater zusammen. Nur mit der Mutter lebten 8.2% und nur mit dem Vater 0.5% der Schülerinnen und Schüler.<sup>53</sup>

##### *Aktuelle Wohnsituation*

Die Angaben der Schülerinnen und Schüler zu ihrer aktuellen Wohnsituation wurden mittels einer Mehrfachantwortanalyse ausgewertet. Dazu wurde ein Variablenset mit allen möglichen Antworten, welche angekreuzt werden konnten, gebildet und tabellarisch dargestellt.

---

<sup>53</sup> Im Falle der Stichprobe Berufsmaturitätsschulen bestand noch die Option während der obligatorischen Schulzeit eine „andere Wohnsituation“ statt der genannten Optionen anzukreuzen. Nur gerade 1.2% der Befragten gaben eine andere Wohnsituation als die vorangehend genannten Wohnsituationen an.

Am häufigsten werden die leibliche Mutter und der leibliche Vater sowie die Geschwister, mit denen die befragten Schülerinnen und Schüler (N = 4490) aktuell zusammen in einem Haushalt wohnen, genannt (vgl. Tab. 20).<sup>54</sup>

Tabelle 20: Aktuelle Wohnsituation – Mehrfachantworten (Häufigkeiten und Prozente)

		Antworten		Prozent der Fälle
		Häufigkeiten	Prozente	
<i>Frage: Mit welchen Personen wohnen Sie zurzeit zusammen?</i>	Leibliche Mutter	4194	35.2	93.4
	Stief-/Pflege-/Adoptivmutter	24	.2	.5
	Partnerin des Vaters	51	.4	1.1
	Leiblicher Vater	3642	30.5	81.1
	Stief-/Pflege-/Adoptivvater	74	.6	1.6
	Partner der Mutter	144	1.2	3.2
	Geschwister	3480	29.2	77.5
	andere Verwandte	94	.8	2.1
	andere, nicht verwandte Personen	110	.9	2.4
	Wohne alleine	46	.4	1.0
Gesamt	Internat	65	.5	1.4
		11924	100.0	265.6

In einem weiteren Schritt wurden alle Angaben, die sich auf die Rolle der Mutter beziehen (leibliche Mutter, Stiefmutter und Partnerin des Vaters) und analog dazu alle Angaben, die sich auf die Rolle des Vaters beziehen (leiblicher Vater, Stiefvater, Partner der Mutter), zusammengefasst und ausgewertet. Es können nun vergleichbare Aussagen wie zur Vorschulzeit und der obligatorischen Schulzeit gemacht werden: 85.5% der befragten Schülerinnen und Schüler leben aktuell mit der Mutter und dem Vater zusammen, nur mit der Mutter leben 11.9% und nur mit dem Vater leben 2.6% der Schülerinnen und Schüler.

Zur Übersicht werden die Angaben zur Wohnsituation während den drei Lebensabschnitten tabellarisch zusammengetragen.

<sup>54</sup> In Tabelle 20 werden in der Spalte „Prozente“ die angekreuzten Antworten prozentuiert (N = 11924) und in der Spalte „Prozent der Fälle“ befinden sich die Prozentangaben zur Anzahl befragter Personen (N=4490), die zumindest eine Antwort angekreuzt haben (vgl. Bühl, 2012, p. 348). Diese Vorgehensweise gilt für diese und die nachfolgenden Mehrfachantwortanalysen.

Aus Tabelle 21 wird ersichtlich, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler während den drei Lebensabschnitten mit der Mutter und dem Vater zusammengelebt haben.

Tabelle 21: Übersicht Wohnsituation während drei Lebensabschnitten (Häufigkeiten und gültige Prozente)

	Mit der Mutter und dem Vater	Nur mit der Mutter	Nur mit dem Vater	Gesamt
Vorschulzeit	4328 (96.5%)	146 (3.3%)	10 (.2%)	4484 (100%)
Obligatorische Schulzeit	4026 (91.3%)	360 (8.2%)	23 (.5%)	4409 (100%)
Aktuelle Wohnsituation	3715 (85.5%)	515 (11.9%)	113 (2.6%)	4343 (100%)

### *Beständigkeit der Familienstruktur*

Um die Beständigkeit der Familienstruktur darstellen zu können, wurden anhand der Angaben zu den drei beschriebenen Lebensabschnitten eine Variable gebildet. Die Angaben wurden in drei Kategorien gruppiert: 1. Kategorie „Mutter und Vater während drei Zeitpunkten“; 2. Kategorie „Mutter während mindestens zwei Zeitpunkten“ und 3. Kategorie „Vater während mindestens zwei Zeitpunkten“.

Daraus lässt sich in einem letzten Schritt die Beständigkeit der Familienstruktur (Mutter und Vater während drei Zeitpunkten) und die Nichtbeständigkeit der Familienstruktur (Mutter und/oder Vater während mind. zwei Zeitpunkten) bilden.

Tabelle 22: Beständigkeit vs. Nichtbeständigkeit der Familienstruktur (Häufigkeiten und gültige Prozente)

	Häufigkeiten	Prozente
Beständigkeit Familienstruktur	3546	83.2
Nichtbeständigkeit Familienstruktur	716	16.8
Gesamt	4262	100.0

Tabelle 22 ist zu entnehmen, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (83.2%) dieser Untersuchung über die drei Lebensabschnitte hinweg in beständigen Familienstrukturen (Mutter und Vater während drei Zeitpunkten) aufgewachsen sind, nur 16.8% der Befragten lebt in nichtbeständigen Familienstrukturen.

#### 4.1.2.3. Geschwister

Die Auswertung der Frage zu den Geschwistern zeigt, dass die Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler Geschwister (92.9%) hat, nur 7.1% der Schülerinnen und Schüler der Gesamtstichprobe haben keine Geschwister.

Anhand weiterer Angaben der Schülerinnen und Schüler zur Anzahl der Geschwister (ein, zwei oder drei und mehr Geschwister) und des Alters der Geschwister (jünger, älter oder gleichaltrig) wurde eine Mehrfachantwortanalyse sowie die Geschwisterkonstellation berechnet. Die Schülerinnen und Schüler wurden jeweils gebeten anzugeben, ob sie eine ältere/jüngere/gleichaltrige Schwester oder einen älteren/jüngeren/gleichaltrigen Bruder haben und wie viele Geschwister sie haben (eins, zwei, drei oder mehr).

Tabelle 23 sind die Ergebnisse der Mehrfachantwortanalyse zu entnehmen (N = 4162). Es wird ersichtlich, dass die Mehrheit mindestens ein Geschwister (81.7%) hat. Des Weiteren lässt sich sagen, dass am zweithäufigsten (15.3% der gegebenen Antworten) zwei Geschwister angegeben wurden und nur 3.0% der gegebenen Antworten die Angaben zu drei und mehr Geschwistern ausmachen.

Tabelle 23: Anzahl Geschwister – Mehrfachantworten (Häufigkeiten und Prozente)

		Antworten		Prozent der Fälle
		Häufigkeiten	Prozente	
Anzahl Geschwister	ein Geschwister	4847	81.7	116.5
	zwei Geschwister	909	15.3	21.8
	drei und mehr Geschwister	176	3.0	4.2
Gesamt		5932	100.0	142.5

Die berechnete Geschwisterkonstellation aus Sicht der befragten Schülerinnen und Schüler ist Tabelle 24 zu entnehmen. Es zeigt sich, dass 52.3% der Schülerinnen und Schüler älter und 32.8% jünger sind als ihre Geschwister. Es gibt auch wenige Schülerinnen und Schüler, die in der mittleren Geschwisterposition (5.3%) oder gleichaltrig (1.8%) sind.

Tabelle 24: Geschwisterkonstellation (Häufigkeiten und gültige Prozente)

Geschwisterkonstellation	Häufigkeiten	Prozente
Jüngere/r	1471	35.3
Mittlere/r	237	5.7
Gleichaltrige/r	79	1.9
Ältere/r	2348	56.4
Gleichaltrige/r und Jüngere/r	17	.4
Gleichaltrige/r und Ältere/r	5	.1
Gleichaltrige/r und Mittlere/r	5	.1
Gesamt	4162	100.0

#### 4.1.2.4. Ausserfamiliäre Betreuung

Im Folgenden werden die deskriptiven Ergebnisse der ausserfamiliären Betreuung dargestellt. Die ausserfamiliäre Betreuung wurde zu zwei Zeitpunkten erhoben – während der Vorschulzeit und während der obligatorischen Schulzeit. Es wurden Mehrfachantwortanalysen erstellt sowie die Diversität (Verschiedenheit) der ausserfamiliären Betreuung zu beiden Zeitpunkten berechnet.

Unter ausserfamiliärer Betreuung wird in dieser Untersuchung die Betreuung von anderen Personen ausser den Eltern, die während einer normalen, durchschnittlichen Woche mindestens 1 oder 2 Mal stattfand, verstanden. Es können keine Angaben zum Umfang und der Qualität der ausserfamiliären Betreuung gemacht werden. Mit dem Begriff der Diversität ist die Verschiedenheit der möglichen Betreuungsformen gemeint.

Als erstes folgt die Darstellung der Mehrfachantworten zur ausserfamiliären Betreuung während der Vorschulzeit und während obligatorischen Schulzeit. Danach wird die Berechnung der Diversität der ausserfamiliären Betreuung präsentiert.

##### *Ausserfamiliäre Betreuung während der Vorschulzeit*

Tabelle 25 sind die Angaben der Mehrfachantworten zu den ausserfamiliären Betreuungsformen während der Vorschulzeit zu entnehmen (N = 2613).<sup>55</sup>

Tabelle 25: Ausserfamiliäre Betreuungsformen Vorschulzeit – Mehrfachantworten (Häufigkeiten und Prozente)

		Antworten		Prozent der Fälle
		Häufigkeiten	Prozente	
Ausserfamiliäre Betreuungsformen (Vorschulzeit)	Betreuung in Kindertagesstätte (Kita)/Hort/Kinderkrippe/Tagesheim	657	18.5	25.1
	Betreuung durch Tagesmutter/- eltern	232	6.5	8.9
	Betreuung durch Verwandte erwachsene Personen (z.B. Grosseltern)	1614	45.4	61.8
	Betreuung durch nicht erwachsene Geschwister	267	7.5	10.2
	Betreuung durch andere Personen (z.B. Nachbarn, Babysitter, Aupair)	787	22.1	30.1
	<b>Gesamt</b>	<b>3557</b>	<b>100.0</b>	<b>136.1</b>

<sup>55</sup> In Tabelle 25 werden in der Spalte „Prozente“ die angekreuzten Antworten prozentuiert (N = 3557) und in der Spalte „Prozent der Fälle“ befinden sich die Prozentangaben zur Anzahl befragter Personen (N=2613), die zumindest eine Antwort angekreuzt haben (vgl. Bühl, 2012, p. 348). Diese Vorgehensweise gilt für diese und die nachfolgenden Mehrfachantwortanalysen.

Zu den am häufigsten genannten ausserfamilialen Betreuungsformen während der Vorschulzeit gehören die Betreuung durch verwandte erwachsene Personen (z.B. Grosseltern) (45.4%), die Betreuung durch andere Personen (z.B. Nachbarn, Babysitter, Aupair) (22.1%) und die Betreuung in der Kindertagesstätte (Kita)/Hort/Kinderkrippe/Tagesheim (18.5%). Weniger häufig wurde die Betreuung durch die nicht erwachsenen Geschwister (7.5%) und die Betreuung durch Tagesmutter/-eltern (6.5%) genannt.

#### *Ausserfamiliäre Betreuung während der obligatorischen Schulzeit*

Die Mehrfachantworten der ausserfamilialen Betreuungsformen während der obligatorischen Schulzeit werden in Tabelle 26 dargestellt (N = 2097).

Tabelle 26: Ausserfamiliäre Betreuungsformen oblig. Schulzeit – Mehrfachantworten (Häufigkeiten und Prozente)

		Antworten		Prozent der Fälle
		Häufigkeiten	Prozente	
Ausserfamiliäre Betreuungsformen (obligatorische Schulzeit)	Betreuung in Tagesschule	113	4.0	5.4
	Betreuung in Kindertagesstätte (Kita)/Hort/Tagesheim	104	3.7	5.0
	Betreuung am Mittagstisch	355	12.6	16.9
	Betreuung durch Tagesmutter/-eltern	184	6.5	8.8
	Betreuung durch verwandte erwachsene Personen (z.B. Grosseltern)	1195	42.3	57.0
	Betreuung durch nicht erwachsene Geschwister	321	11.4	15.3
	Betreuung durch andere Personen (z.B. Nachbarn, Babysitter, Aupair)	551	19.5	26.3
	Gesamt	2823	100.0	134.7

Zu den am häufigsten genannten ausserfamilialen Betreuungsformen während der obligatorischen Schulzeit gehören die Betreuung durch erwachsene verwandte Personen (42.3%), die Betreuung durch andere Personen (z.B. Nachbarn, Babysitter, Aupair) (19.5%), die Betreuung am Mittagstisch (12.6%) und die Betreuung durch die nicht erwachsenen Geschwister (11.4%). Weniger häufig wurden die Betreuung durch die Tagesmutter/-eltern (6.5%), die Betreuung in der Tagesschule (4.0%) und in der Kindertagesstätte (3.7%) genannt.



*Diversität der ausserfamilialen Betreuung*

Im folgenden Abschnitt wird auf die Berechnung der Diversität der ausserfamilialen Betreuung eingegangen. Diese wurde anhand der Angaben der Schülerinnen und Schüler zur ausserfamilialen Betreuung jeweils für die Betreuung während der Vorschulzeit und der obligatorischen Schulzeit mittels einer Summenbildung der verschiedenen Betreuungsformen berechnet. Der Vergleichbarkeit halber wurden die sieben Betreuungsformen der obligatorischen Schulzeit analog zu den Betreuungsformen der Vorschulzeit für die Summenbildung auf fünf verschiedene Betreuungsformen zusammengefasst.<sup>56</sup>

Die Diversität der Betreuung während der Vorschulzeit und obligatorischen Schulzeit hat ein Minimum von = 0 und ein Maximum von = 5, wobei 0 = keine ausserfamiliare Betreuung bedeutet.

*Diversität der ausserfamilialen Betreuung während der Vorschulzeit*

Es wird ersichtlich, dass 41.8% der Schülerinnen und Schüler während der Vorschulzeit nicht ausserfamiliär betreut wurden und 41.1% der Schülerinnen und Schüler während der Vorschulzeit in mindestens einer der oben genannten Betreuungsformen betreut wurden. In zwei verschiedenen Betreuungsformen wurden 13.5% der Befragten während der Vorschulzeit betreut. Nur 3.6% der Schülerinnen und Schüler wurden in drei, vier oder fünf verschiedenen ausserfamilialen Betreuungsformen betreut (vgl. Tab. 27).

Tabelle 27: Diversität der ausserfamilialen Betreuung – Vorschulzeit (Häufigkeiten und gültige Prozente)

	Häufigkeiten	Prozente
0	1876	41.8
1	1847	41.1
2	606	13.5
3	145	3.2
4	12	.3
5	3	.1
Gesamt	4489	100.0

Anmerkungen: 0 = Minimum bis 5= Maximum; 0=keine ausserfamiliare Betreuung

<sup>56</sup> Die Diversität der ausserfamilialen Betreuung wurde ebenfalls mit den sieben Betreuungsformen der obligatorischen Schulzeit gebildet. Nur gerade 2 Personen der Stichprobe wurden in fünf oder mehr verschiedenen ausserfamilialen Betreuungsformen während der obligatorischen Schulzeit betreut. Es liegen auch z-standardisierte Werte der Diversität vor.

### *Diversität der ausserfamilialen Betreuung während der obligatorischen Schulzeit*

Während der obligatorischen Schulzeit wurden 53.3% der Schülerinnen und Schüler nicht ausserfamilial betreut (N = 2390). Mindestens in einer der genannten Betreuungsformen wurden 34.3% (N = 1539) und in zwei verschiedenen Betreuungsformen 10.1% (N = 453) der Befragten betreut. Nur 2.3% (N = 105) der Schülerinnen und Schüler wurden in drei, vier oder fünf verschiedenen ausserfamilialen Betreuungsformen betreut (vgl. Tab. 28).

Tabelle 28: Diversität der ausserfamilialen Betreuung – oblig. Schulzeit (Häufigkeiten und gültige Prozente)

		Häufigkeiten	Prozente
	0	2390	53.3
Diversität der	1	1539	34.3
ausserfamilialen	2	453	10.1
Betreuung	3	94	2.1
obligatorische	4	9	.2
Schulzeit	5	2	.0
	Gesamt	4487	100.0

Anmerkungen: 0 = Minimum bis 5= Maximum; 0=keine ausserfamiliale Betreuung

Die berechnete Diversität der ausserfamilialen Betreuung wurde in einem nächsten Schritt gruppiert, so dass Aussagen gemacht werden können, ob die Schülerinnen und Schüler während der Vorschulzeit und der obligatorischen Schulzeit ausserfamilial betreut wurden oder nicht (vgl. Tab. 29).<sup>57</sup>

Tabelle 29: Ausserfamiliale Betreuung vs. keine ausserfamiliale Betreuung – Vorschulzeit und oblig. Schulzeit (Häufigkeiten und gültige Prozente)

	Vorschulzeit	obligatorische Schulzeit
Keine ausserfamiliale Betreuung	1876 (41.8%)	2390 (53.3%)
Ausserfamiliale Betreuung	2613 (58.2%)	2097 (46.7%)
Gesamt	4489 (100%)	4487 (100%)

Es zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler während der Vorschulzeit häufiger ausserfamilial betreut (58.2%) wurden als während der obligatorischen Schulzeit (46.7%) und dass somit während der obligatorischen Schulzeit weniger ausserfamiliale Betreuung (53.3%) in Anspruch genommen wurde als während der Vorschulzeit (41.8%).

<sup>57</sup> Für diese Gruppierung wurden die sieben Betreuungsformen der Betreuung während der obligatorischen Schulzeit herangezogen.

#### 4.1.2.4.1. Ausserfamiliäre Betreuung und Beständigkeit der Familienstruktur

In einem nächsten Schritt wurde mittels einer multivariaten Varianzanalyse geprüft, ob Unterschiede zwischen beständigen und nichtbeständigen Familienstrukturen hinsichtlich der Diversität der ausserfamiliären Betreuung während der Vorschulzeit und obligatorischen Schulzeit vorliegen. Diese Analyse konnte aufgrund eines signifikanten Box-Tests in der Stichprobe BMS nur für die Stichprobe Gymnasium durchgeführt werden.<sup>58</sup>

Tabelle 30: Ausserfamiliäre Betreuung und Beständigkeit der Familienstruktur – Gymnasium (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse)

	Beständigkeit Familienstruktur				F(df) p	R <sup>2</sup>
	Beständigkeit N=2440		Nichtbeständigkeit N=505			
Ausserfamiliäre Betreuung (Diversität)	M	SD	M	SD		
Ausserfamiliäre Betreuung Vorschulzeit	.83	.80	.95	.82	9.62(1)**	0%
Ausserfamiliäre Betreuung Obligatorische Schulzeit	.64	.78	.78	.79	12.72(1)***	0%
MANOVA (Pillai-Spur)					7.22(2)***	

*Anmerkungen:* N = Absolute Häufigkeiten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, F = F-Wert; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; R<sup>2</sup> = Erklärte Varianz in Prozent; MANOVA = Multivariate Varianzanalyse

Wie Tabelle 30 zu entnehmen ist, konnte für die Stichprobe Gymnasium ein signifikanter Unterschied zwischen der Beständigkeit und Nichtbeständigkeit der Familienstruktur hinsichtlich der Diversität der ausserfamiliären Betreuung während der Vorschulzeit ermittelt werden ( $F(1,2945) = 9.62, p \leq .01$ ).<sup>59</sup> Der Mittelwertvergleich zeigt auf, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in nichtbeständigen Familienstrukturen eine signifikant höhere Diversität der ausserfamiliären Betreuung während der Vorschulzeit aufweisen (Differenz: .12;  $p \leq .01$ ).

Zudem lässt sich ein hoch signifikanter Unterschied zwischen der Beständigkeit und Nichtbeständigkeit der Familienstruktur hinsichtlich der Diversität der ausserfamiliären Betreuung während obligatorischen Schulzeit aufzeigen ( $F(1,2945) = 12.72, p \leq .001$ ).

<sup>58</sup> Aufgrund eines hoch signifikanten Box-Tests und ungleicher Stichprobengrößen sind die Voraussetzungen für eine multivariate Varianzanalyse in der Stichprobe BMS nicht gegeben. Somit können für die Stichprobe BMS keine Aussagen betreffend die Beständigkeit der Familienstruktur und Diversität der ausserfamiliären Betreuung gemacht werden.

<sup>59</sup> In der rechten Spalte der Tabelle wird jeweils die erklärte Varianz (R<sup>2</sup>) der abhängigen Variable durch die unabhängigen Variablen angegeben.

So weisen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in nichtbeständigen Familienstrukturen eine signifikant höhere Diversität der ausserfamilialen Betreuung während der obligatorischen Schulzeit auf (Differenz: .14;  $p \leq .001$ ).

#### 4.1.2.4.2. Ausserfamiliale Betreuung und Geschwister

Des Weiteren wurde mittels multivariater Varianzanalysen untersucht, ob sich Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Geschwister hinsichtlich der Diversität der ausserfamilialen Betreuung während der Vorschulzeit und der Diversität der ausserfamilialen Betreuung während der obligatorischen Schulzeit feststellen lassen.

##### *Ausserfamiliale Betreuung und Geschwister – Gymnasium*

In der Stichprobe Gymnasium konnte ein signifikanter Unterschied zwischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit und ohne Geschwister hinsichtlich der Diversität der ausserfamilialen Betreuung festgestellt werden ( $F(2,3033) = 3.21$ ,  $p \leq .05$ ).

Tabelle 31: Ausserfamiliale Betreuung und Geschwister – Gymnasium (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse)

	Geschwister				F(df) p	R <sup>2</sup>
	Ja N=2817		Nein N=216			
Ausserfamiliäre Betreuung (Diversität)	M	SD	M	SD		
Ausserfamiliäre Betreuung Vorschulzeit	.85	.81	.99	.79	6.13(1)*	0%
Ausserfamiliäre Betreuung Obligatorische Schulzeit	.67	.79	.72	.76	.89(1)	0%
MANOVA (Pillai-Spur)					3.21(2)*	

Anmerkungen: N = Absolute Häufigkeiten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, F = F-Wert; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; R<sup>2</sup> = Erklärte Varianz in Prozent; MANOVA = Multivariate Varianzanalyse

Wie Tabelle 31 zu entnehmen ist, lässt sich in der Stichprobe Gymnasium ein signifikanter Unterschied zwischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit und ohne Geschwister hinsichtlich der Diversität der ausserfamilialen Betreuung während der Vorschulzeit aufzeigen ( $F(1,3033) = 6.13$ ,  $p \leq .05$ ). Der Mittelwertvergleich verdeutlicht, dass die Diversität der ausserfamilialen Betreuung während der Vorschulzeit bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ohne Geschwister signifikant höher ist als bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit Geschwistern (Differenz: .14;  $p \leq .05$ ).

Es lässt sich kein signifikanter Unterschied zwischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit und ohne Geschwister hinsichtlich der Diversität der ausserfamiliaren Betreuung während der obligatorischen Schulzeit feststellen ( $F(1,3033) = .89$ , n.s.).

#### *Ausserfamiliäre Betreuung und Geschwister – BMS*

Auch in der Stichprobe BMS konnten signifikante Unterschiede zwischen Berufsmaturitätsschülerinnen und -schülern mit und ohne Geschwister hinsichtlich der Diversität der ausserfamiliaren Betreuung während der Vorschulzeit und der Diversität der ausserfamiliaren Betreuung während der obligatorischen Schulzeit bestimmt werden ( $F(2,1445) = 4.42$ ,  $p \leq .05$ ).

Tabelle 32: Ausserfamiliäre Betreuung und Geschwister – BMS (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse)

	Geschwister				F(df) p	R <sup>2</sup>
	Ja N=1345		Nein N=100			
Ausserfamiliäre Betreuung (Diversität)	M	SD	M	SD		
Ausserfamiliäre Betreuung Vorschulzeit	.64	.83	.89	.83	8.28(1)**	1%
Ausserfamiliäre Betreuung Obligatorische Schulzeit	.49	.73	.66	.71	5.17(1)*	0%
MANOVA (Pillai-Spur)					4.42(2)*	

Anmerkungen: N = Absolute Häufigkeiten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, F = F-Wert; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; R<sup>2</sup> = Erklärte Varianz in Prozent; MANOVA = Multivariate Varianzanalyse

So lässt sich, wie in Tabelle 32 ersichtlich wird, ein signifikanter Unterschied zwischen Berufsmaturitätsschülerinnen und -schülern mit und ohne Geschwister hinsichtlich der Diversität der ausserfamiliaren Betreuung während der Vorschulzeit nachweisen ( $F(1,1445) = 8.28$ ,  $p \leq .01$ ). Der Mittelwertvergleich zeigt auf, dass die Diversität der ausserfamiliaren Betreuung während der Vorschulzeit bei Berufsmaturitätsschülerinnen und -schülern ohne Geschwister signifikant höher ist (Differenz: .25;  $p \leq .01$ ).

Zudem lässt sich auch ein signifikanter Unterschied zwischen Berufsmaturitätsschülerinnen und -schülern mit und ohne Geschwister hinsichtlich der Diversität der ausserfamiliaren Betreuung während der obligatorischen Schulzeit aufzeigen ( $F(1,1445) = 5.17$ ,  $p \leq .05$ ). So ist die Diversität der ausserfamiliaren Betreuung während der obligatorischen Schulzeit bei Berufsmaturitätsschülerinnen und -schülern ohne Geschwister signifikant höher (Differenz: .22;  $p \leq .05$ ).

#### **4.1.2.5. Zusammenfassung**

Zusammenfassend können folgende Punkte aus den vorangehend dargestellten deskriptiven Ergebnissen zu den Strukturmerkmalen der Familie festgehalten werden.

Die traditionelle Familienform kennzeichnet sich durch einen hohen Anteil der Mutter am Haushalt und einem tiefen Anteil der Mutter an der Erwerbstätigkeit, zudem wird keine ausserfamiliäre Betreuung in Anspruch genommen. Die Familienform Doppelbelastung Frau charakterisiert sich durch einen deutlich höheren Anteil der Mutter an der Erwerbstätigkeit als in der traditionellen Familienform und einem mittleren Anteil der Mutter am Haushalt, auch in dieser Familienform werden die Kinder nicht ausserfamiliär betreut. In der partnerschaftlichen Familienform liegt der Anteil der Mutter an der Erwerbstätigkeit im mittleren Bereich, der Anteil der Mutter am Haushalt hingegen tiefer als in der traditionellen Familienform und nur gering höher als in der Familienform Doppelbelastung Frau. Im Gegensatz zu den beiden anderen Familienformen wird ausserfamiliäre Betreuung in Anspruch genommen.

Des Weiteren hat sich gezeigt, dass die traditionelle Familienform einen signifikant tieferen sozioökonomischen Status als die partnerschaftliche Familienform aufweist. Die partnerschaftliche Familienform hat im Vergleich mit der traditionellen Familienformen und der Familienform Doppelbelastung Frau den höchsten sozioökonomischen Status.

Zudem besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Familienformen und dem Migrationshintergrund. Wie aufgezeigt wurde, bilden Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide in der Schweiz geboren sind, in allen drei Familienformen die Mehrheit. Am häufigsten sind Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide in der Schweiz geboren sind, in der partnerschaftlichen Familienform zu finden. Die partnerschaftliche Familienform ist, über die drei Kategorien des Migrationshintergrunds hinweg, die häufigste Familienform. Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide aus dem Ausland stammen, sind am wenigsten häufig in der traditionellen Familienform anzutreffen. Schülerinnen und Schüler, deren Mutter oder Vater in der Schweiz geboren ist, verteilen sich recht gleichmässig über die drei Familienformen, der Anteil ist in der partnerschaftlichen Familienform leicht höher.

Es lässt sich festhalten, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler dieser Stichprobe über die drei Lebensabschnitte hinweg in beständigen Familienstrukturen aufgewachsen sind.

Des Weiteren kann gesagt werden, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler dieser Stichprobe mit Geschwistern zusammenlebt und die befragten Schülerinnen und Schüler mehrheitlich älter sind als ihre Geschwister.

Betreffend die ausserfamiliäre Betreuung lässt sich sagen, dass es sich sowohl während der Vorschulzeit als auch während der obligatorischen Schulzeit mehrheitlich um nicht institutionelle Betreuungsformen wie die Betreuung durch Verwandte (z.B. Grosseltern) und andere Personen (z.B. Nachbarn, Babysitter, Aupair) handelt, wenn ausserfamiliäre Betreuung genutzt wird. Am zweithäufigsten werden institutionelle Betreuungsformen wie die Betreuung in der Kindertagesstätte (Kita) während der Vorschulzeit und die Betreuung am Mittagstisch während der obligatorischen Schulzeit in Anspruch genommen.

Des Weiteren wurde anhand der berechneten Diversität ersichtlich, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die ausserfamiliär betreut werden, vor allem in einer der genannten Betreuungsformen weniger in zwei oder mehr verschiedenen Betreuungsformen betreut werden. Zudem wurde aufgezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler während der Vorschulzeit häufiger ausserfamiliär betreut wurden als während der obligatorischen Schulzeit.

Als weiteres Ergebnis konnte für die Stichprobe Gymnasium aufgezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler aus nichtbeständigen Familienstrukturen während der Vorschulzeit und während der obligatorischen Schulzeit eine signifikant höhere Diversität der ausserfamiliären Betreuung aufweisen als Schülerinnen und Schüler aus beständigen Familienstrukturen.

Zudem haben in beiden Stichproben (Gymnasium und BMS) Schülerinnen und Schüler ohne Geschwister eine höhere Diversität der ausserfamiliären Betreuung während der Vorschulzeit als Schülerinnen und Schüler mit Geschwistern. Dies trifft bei Schülerinnen und Schüler der Stichprobe BMS auch für die ausserfamiliäre Betreuung während der obligatorischen Schulzeit zu.

### **4.1.3. Prozessmerkmale der Familie**

In den folgenden Abschnitten werden die deskriptiven Ergebnisse der Prozessmerkmale der Familie dargestellt.

Als erstes werden die Ergebnisse zur Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern (vgl. Abschn. 4.1.3.1.) und der Auswertung der Unterschiede zwischen den Familienformen hinsichtlich des Erziehungsstils (vgl. Abschn. 4.1.3.2.) aufgezeigt. Danach wird die Wahrnehmung der elterlichen Zustimmung und Unterstützung/Bewunderung bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums für die Stichprobe Gymnasium dargestellt (vgl. Abschn. 4.1.3.3.) und überprüft, ob Unterschiede zwischen den Familienformen bestehen (vgl. Abschn. 4.1.3.4.). Im darauffolgenden Abschnitt wird die Wahrnehmung der Einstellungen der Eltern anhand der Auswertungen der Wahrnehmung der Begabung und Leistungserwartung in den naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern präsentiert (vgl. Abschn. 4.1.3.5.). Abschliessend werden die deskriptiven Ergebnisse zu den Prozessmerkmalen der Familie zusammengefasst (vgl. Abschn. 4.1.3.6.).



#### 4.1.3.1. Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern

Als erstes wurde untersucht, ob sich die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern unterscheiden. Die Skala „*Erziehungsstil der Eltern*“ setzt sich gemäss der Typologie nach Baumrind (1971) aus den drei Faktoren „autoritärer Erziehungsstil der Eltern“, „permissiver Erziehungsstil der Eltern“ und „autoritativer Erziehungsstil der Eltern“ zusammen.<sup>60</sup>

##### *Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern – Gymnasium*

Wie die Ergebnisse der Varianzanalyse für die Stichprobe Gymnasium in Tabelle 33 zeigen, unterscheiden sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hoch signifikant hinsichtlich der Wahrnehmung des autoritären Erziehungsstils der Eltern ( $F(1,2955) = 57.53, p \leq .001$ ).

Tabelle 33: Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern – Gymnasium (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse)

	Geschlecht				F(df) p	R <sup>2</sup>
	weiblich N=1644		männlich N=1311			
Erziehungsstil der Eltern <sup>a</sup>	M	SD	M	SD		
Autoritärer Erziehungsstil der Eltern	2.95	.74	3.16	.72	57.53(1)***	2%
Permissiver Erziehungsstil der Eltern	3.05	.71	3.07	.73	.77(1)	0%
Autoritativer Erziehungsstil der Eltern	3.39	.79	3.45	.73	4.60(1)*	0%
MANOVA (Pillai-Spur)					22.30(3)***	

*Anmerkungen:* N = Absolute Häufigkeiten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, F = F-Wert; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; R<sup>2</sup> = Erklärte Varianz in Prozent; MANOVA = Multivariate Varianzanalyse

<sup>a</sup>Skalenwerte 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= teils/teils zu, 4= trifft eher zu, 5= trifft sehr zu

Beim Mittelwertvergleich zeigt sich, dass die Gymnasiastinnen den Erziehungsstil der Eltern weniger autoritär wahrnehmen als die Gymnasiasten (Differenz: -.21;  $p \leq .001$ ).

Es gibt keinen signifikanten Unterschied bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hinsichtlich der Wahrnehmung des permissiven Erziehungsstils.

Die Jugendlichen unterscheiden sich signifikant hinsichtlich des autoritativen Erziehungsstils der Eltern ( $F(1,2955) = 4.60, p \leq .05$ ). Beim Mittelwertvergleich zeigt sich, dass die Gymnasiastinnen den Erziehungsstil ihrer Eltern weniger autoritativ wahrnehmen als die Gymnasiasten (Differenz: -.06;  $p \leq .01$ ).

<sup>60</sup> Die durchgeführten Faktoren- und Reliabilitätsanalysen und die Items der Skalen sind im Anhang B dokumentiert.

### Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern – BMS

Tabelle 34 zeigt die in der Stichprobe BMS festgestellten Unterschiede hinsichtlich der Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern.

Tabelle 34: Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern – BMS (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse)

Erziehungsstil der Eltern <sup>a</sup>	Geschlecht				F(df) p	R <sup>2</sup>
	weiblich N=366		männlich N=1045			
	M	SD	M	SD		
Autoritärer Erziehungsstil der Eltern	3.03	.74	3.22	.72	18.19(1)***	1%
Permissiver Erziehungsstil der Eltern	2.93	.73	3.01	.72	2.70(1)	0%
Autoritativer Erziehungsstil der Eltern	3.33	.78	3.41	.79	2.39(1)	0%
MANOVA (Pillai-Spur)					8.53(3)***	

Anmerkungen: N = Absolute Häufigkeiten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, F = F-Wert;

df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; R<sup>2</sup> = Erklärte Varianz in Prozent;

MANOVA = Multivariate Varianzanalyse

<sup>a</sup>Skalenwerte 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= teils/teils zu, 4= trifft eher zu, 5= trifft sehr zu

Die Berufsmaturitätsschülerinnen und Berufsmaturitätsschüler unterscheiden sich hoch signifikant hinsichtlich der Wahrnehmung des autoritären Erziehungsstils der Eltern ( $F(1,1411) = 18.19$ ,  $p \leq .001$ ). Beim Mittelwertvergleich zeigt sich, dass die Berufsmaturitätsschülerinnen den Erziehungsstil der Eltern weniger autoritär wahrnehmen als die Berufsmaturitätsschüler (Differenz: -.19;  $p \leq .001$ ).

Es gibt keinen signifikanten Unterschied bei den Berufsmaturitätsschülerinnen und Berufsmaturitätsschüler hinsichtlich der Wahrnehmung des permissiven ( $F(1,1411) = 2.70$ , n.s.) und auch keinen signifikanten Unterschied bei der Wahrnehmung des autoritativen Erziehungsstils der Eltern ( $F(1,1411) = 2.39$ , n.s.).

#### 4.1.3.2. Familienformen und Erziehungsstil der Eltern

In einem weiteren Schritt wurde überprüft, ob Unterschiede zwischen den Familienformen hinsichtlich des Erziehungsstils vorliegen.

##### *Familienformen und Erziehungsstils der Eltern – Gymnasium*

In der Stichprobe Gymnasium lässt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Familienformen hinsichtlich der Wahrnehmung der drei Erziehungsstile der Eltern ( $F(6,2770) = .93$ , n.s.) feststellen (vgl. Tab. 35).

Tabelle 35: Familienformen und Erziehungsstil der Eltern – Gymnasium (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse)

Erziehungsstil der Eltern <sup>a</sup>	Familienform						F(df) p	R <sup>2</sup>
	traditionell		Doppelbelastung Frau		partnerschaftlich			
	N=786 M	SD	N=587 M	SD	N=1397 M	SD		
Autoritärer Erziehungsstil der Eltern	3.07	.73	3.01	.73	3.05	.75	.88(2)	0%
Permissiver Erziehungsstil der Eltern	3.02	.70	3.09	.70	3.08	.74	1.88(2)	0%
Autoritativer Erziehungsstil der Eltern	3.43	.76	3.40	.76	3.43	.77	.45(2)	0%
MANOVA (Pillai-Spur)							.93(6)	

Anmerkungen: N = Absolute Häufigkeiten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, F = F-Wert;

df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; R<sup>2</sup> = Erklärte Varianz in Prozent;

MANOVA = Multivariate Varianzanalyse

<sup>a</sup>Skalenwerte 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= teils/teils zu, 4= trifft eher zu, 5= trifft sehr zu

### Familienformen und Erziehungsstils der Eltern – BMS

In der Stichprobe BMS besteht zwar ein signifikanter Unterschied zwischen den Familienformen hinsichtlich der Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern ( $F(6,1339) = 3.13, p \leq .01$ ), jedoch erwies sich der durchgeführte Post-hoc-Test als knapp nicht signifikant ( $F(2,1339) = 3.70, p = .06$ ) (vgl. Tab. 36).

Tabelle 36: Familienformen und Erziehungsstil der Eltern – BMS (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse)

Erziehungsstil der Eltern <sup>a</sup>	Familienform						F(df) p	R <sup>2</sup>
	traditionell		Doppelbelastung Frau		partnerschaftlich			
	N=478		N=362		N=499			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Autoritärer Erziehungsstil der Eltern	3.19	.75	3.22	.70	3.11	.73	2.42(2)	0%
Permissiver Erziehungsstil der Eltern	2.92	.77	3.04	.68	3.03	.69	3.70(2)*	1%
Autoritativer Erziehungsstil der Eltern	3.45	.79	3.36	.79	3.34	.75	2.76(2)	0%
MANOVA (Pillai-Spur)							3.13(6)**	

Anmerkungen: N = Absolute Häufigkeiten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, F = F-Wert; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; R<sup>2</sup> = Erklärte Varianz in Prozent; MANOVA = Multivariate Varianzanalyse

<sup>a</sup>Skalenwerte 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= teils/teils zu, 4= trifft eher zu, 5= trifft sehr zu

Es zeigt sich somit ein knapp nicht signifikanter Unterschied zwischen der traditionellen und partnerschaftlichen Familienform (Differenz: -.12;  $p = .06$ ) sowie der traditionellen Familienform und der Familienform Doppelbelastung Frau (Differenz: -.11;  $p = .06$ ). In der traditionellen Familienform wird der Erziehungsstil von den Berufsmaturitätsschülerinnen und -schülern tendenziell weniger permissiv eingeschätzt als in der partnerschaftlichen Familienform sowie in der Familienform Doppelbelastung Frau.

#### 4.1.3.3. Wahrnehmung der Zustimmung und Unterstützung der Eltern

Im Folgenden wurde untersucht, ob Unterschiede hinsichtlich der Wahrnehmung der Zustimmung sowie Unterstützung und Bewunderung der Eltern bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums vorliegen. Die Angaben zur Zustimmung sowie Unterstützung und Bewunderung bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums wurden nur bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erhoben.

In einem ersten Schritt wurde überprüft, ob sich die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hinsichtlich der Wahrnehmung der Zustimmung sowie Unterstützung und Bewunderung der Eltern bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums unterscheiden.

Tabelle 37: Studienwahl und Zustimmung und Unterstützung der Eltern – Gymnasium (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse)

	Geschlecht				F(df) p	R <sup>2</sup>
	weiblich N=1623		männlich N=1280			
	M	SD	M	SD		
Zustimmung und Unterstützung der Eltern bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums <sup>a</sup>						
Zustimmung der Eltern bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums	2.20	.74	2.31	.76	13.56(1)***	1%
Unterstützung und Bewunderung der Eltern bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums	3.04	.53	2.92	.57	33.39(1)***	1%
MANOVA (Pillai-Spur)					37.57(2)***	

Anmerkungen: N = Absolute Häufigkeiten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, F = F-Wert; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; R<sup>2</sup> = Erklärte Varianz in Prozent; MANOVA = Multivariate Varianzanalyse

<sup>a</sup>Skalenwerte 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft sehr zu

Wie die Ergebnisse in Tabelle 37 zeigen, besteht ein hoch signifikanter Unterschied zwischen den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hinsichtlich der Wahrnehmung der Zustimmung der Eltern bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums ( $F(1,2903) = 13.5, p \leq .001$ ). Anhand der Mittelwertvergleiche lässt sich sagen, dass die Gymnasiasten die Zustimmung der Eltern zu einem naturwissenschaftlichen Studium höher einschätzen als die Gymnasiastinnen (Differenz: .11;  $p \leq .001$ ).

Es konnte auch ein hoch signifikanter Unterschied zwischen den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hinsichtlich der Wahrnehmung der Unterstützung und Bewunderung der

Eltern bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums nachgewiesen werden ( $F(1,2903) = 33.39, p \leq .001$ ). Hier zeigen die Mittelwertvergleiche, dass die Unterstützung und Bewunderung durch die Eltern bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums von den Gymnasiastinnen höher eingeschätzt wird als von den Gymnasiasten (Differenz: .14;  $p \leq .001$ ).

#### 4.1.3.4. Familienformen und Zustimmung und Unterstützung der Eltern

In einem zweiten Schritt wurde überprüft, ob sich Unterschiede zwischen den Familienformen hinsichtlich der Wahrnehmung der Zustimmung sowie Unterstützung und Bewunderung der Eltern bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums feststellen lassen.

Wie die Ergebnisse der durchgeführten multivariaten Varianzanalyse in Tabelle 38 zeigen, besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Familienformen hinsichtlich der Wahrnehmung der Zustimmung sowie Unterstützung und Bewunderung der Eltern bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums ( $F(4,2719) = .76, n.s.$ ).

Tabelle 38: Familienformen und Zustimmung und Unterstützung – Gymnasium (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse)

Zustimmung und Unterstützung der Eltern bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums <sup>a</sup>	Familienform						F(df) p	R <sup>2</sup>
	traditionell		Doppelbelastung Frau		partnerschaftlich			
	N=773		N=575		N=1371			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Zustimmung der Eltern bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums	2.23	.74	2.26	.77	2.26	.75	.30(2)	0%
Unterstützung und Bewunderung der Eltern bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums	2.97	.53	3.00	.56	3.01	.55	1.44(2)	0%
MANOVA (Pillai-Spur)							.76(4)	

**Anmerkungen:** N = Absolute Häufigkeiten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, F = F-Wert; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; R<sup>2</sup> = Erklärte Varianz in Prozent; MANOVA = Multivariate Varianzanalyse

<sup>a</sup>Skalenwerte 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft sehr zu

#### 4.1.3.5. Wahrnehmung der Einstellungen der Eltern

Die Einstellungen der Eltern wurden wie bereits aufgezeigt anhand der beiden Konstrukte „Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern“ und „Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern“ erhoben. Es handelt sich um eine bei den Schülerinnen und Schülern erhobene Wahrnehmung der Einschätzung ihrer Begabung und der Leistungserwartung aus Sicht der Eltern, d.h., wie die Schülerinnen und Schüler diese elterliche Einschätzung wahrnehmen.

Es wurde anhand einer Varianzanalyse untersucht, ob sich die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Wahrnehmung der Begabung und Leistungserwartung in den naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern unterscheiden. Diese Analyse konnte aufgrund eines signifikanten Box-Tests in der Stichprobe BMS nur für die Stichprobe Gymnasium durchgeführt werden.<sup>61</sup>

Tabelle 39: Wahrnehmung der Begabung und Leistungserwartung – Gymnasium (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse)

	Geschlecht				F(df) p	R <sup>2</sup>
	weiblich N=1632		männlich N=1300			
Begabung und Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern <sup>a</sup>	M	SD	M	SD		
Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern	2.52	.77	2.92	.72	204.49(1)***	7%
Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern	1.83	.65	1.82	.67	.29(1)	0%
MANOVA (Pillai-Spur)					103.52(2)***	

Anmerkungen: N = Absolute Häufigkeiten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, F = F-Wert; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; R<sup>2</sup> = Erklärte Varianz in Prozent; MANOVA = Multivariate Varianzanalyse

<sup>a</sup>Skalenwerte 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft sehr zu

<sup>61</sup> Aufgrund eines signifikanten Box-Tests und ungleicher Stichprobengrößen sind die Voraussetzungen für eine multivariate Varianzanalyse in der Stichprobe BMS nicht gegeben. Somit können für die Stichprobe BMS keine Aussagen betreffend die Geschlechterunterschiede bei der Wahrnehmung der Begabung und Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern gemacht werden.

Wie den Ergebnissen aus Tabelle 39 zu entnehmen ist, besteht in der Stichprobe Gymnasium ein signifikanter Unterschied zwischen den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hinsichtlich der Wahrnehmung der Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern ( $F(1,2932) = 204.49, p \leq .001$ ). Die Gymnasiastinnen schätzen die Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern signifikant tiefer ein als die Gymnasiasten (Differenz:  $-.04; p \leq .001$ ).

Es besteht jedoch kein signifikanter Unterschied zwischen den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hinsichtlich der Wahrnehmung der Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächer aus Sicht der Eltern ( $F(1,1932) = .29, n.s.$ ).



#### **4.1.3.6. Zusammenfassung**

Zusammenfassend können folgende Punkte aus den vorangehend dargestellten deskriptiven Ergebnissen zu den Prozessmerkmalen der Familie festgehalten werden.

In beiden Stichproben konnte festgestellt werden, dass die Schülerinnen den Erziehungsstil der Eltern weniger autoritär wahrnehmen als die Schüler. Zudem wird der Erziehungsstil der Eltern von den Schülerinnen der Stichprobe Gymnasium weniger autoritativ wahrgenommen. Hinsichtlich der Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern konnten in beiden Stichproben keine signifikanten Unterschiede zwischen den Familienformen nachgewiesen werden.

Des Weiteren hat sich bei der Analyse der Prozessmerkmale der Familie gezeigt, dass die Zustimmung der Eltern bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums von den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten unterschiedlich wahrgenommen wird. Die Auswertungen zeigen, dass Gymnasiasten die Zustimmung der Eltern bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums höher einschätzen als die Gymnasiastinnen. Die Gymnasiastinnen hingegen schätzen die Unterstützung und Bewunderung der Eltern bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums höher ein als die Gymnasiasten. Auch hier lässt sich wie beim untersuchten Zusammenhang zwischen den Familienformen und dem Erziehungsstil kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Familienformen und der Zustimmung und Unterstützung zu einem naturwissenschaftlichen – und somit frauenuntypischen – Studium feststellen.

Für die Stichprobe Gymnasium konnte festgestellt werden, dass Gymnasiastinnen die Wahrnehmung der Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern signifikant tiefer einschätzen als die Gymnasiasten. Es werden 7% der Varianz in der Wahrnehmung der Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern durch das Geschlecht aufgeklärt.

Es konnten keine Unterschiede zwischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten hinsichtlich der Einschätzung der Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern nachgewiesen werden.

#### 4.1.4. Personale Merkmale der Eltern

In den folgenden Abschnitten werden die deskriptiven Ergebnisse der personalen Merkmale der Eltern dargestellt.

Es handelt sich um Auswertungen zur Geschlechtstypik der Berufe der Eltern im Zusammenhang mit den Familienformen (vgl. Abschn. 4.1.4.1.) und der ausserfamilialen Betreuung (vgl. Abschn. 4.1.4.2.) sowie Ergebnisse der Einschätzung der Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften (vgl. Abschn. 4.1.4.3.). Abschliessend werden die deskriptiven Ergebnisse zu den personalen Merkmalen der Eltern zusammengefasst (vgl. Abschn. 4.1.4.4.).

##### 4.1.4.1. Familienformen und Geschlechtstypik der Berufe der Eltern

Mittels eines Chi-Quadrat Tests wurde der Zusammenhang zwischen den Familienformen und der Geschlechtstypik der Berufe der Eltern überprüft.

Der durchgeführte Chi-Quadrat Test ergab, dass in der Stichprobe Gymnasium ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Familienformen und der Geschlechtstypik des Berufs der Mutter besteht ( $\chi^2 (4/2456) = 15.16, p \leq .01$ ).

Der Chi-Quadrat Test erwies sich für die Stichprobe BMS als nicht signifikant ( $\chi^2 (4/1181) = 3.43, n.s.$ ). Auch konnte in der Stichprobe Gymnasium ( $\chi^2 (4/2674) = 9.22, n.s.$ ) und Stichprobe BMS ( $\chi^2 (4/1308) = 5.79, n.s.$ ) kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Familienformen und der Geschlechtstypik des Berufs des Vaters festgestellt werden.

Tabelle 40: Familienformen und Geschlechtstypik des Berufs der Mutter – Gymnasium (Chi-Quadrat-Test)

Familienform	Geschlechtstypik des Berufs der Mutter			Gesamt	$\chi^2/(df)$
	frauenuntypischer Beruf	geschlechtergemischter Beruf	frauentypischer Beruf		
traditionell	38 (5.9%)	136 (21.3%)	466 (72.8%)	640 (100%)	15.16(4)**
Doppelbelastung Frau	54 (10.1%)	130 (24.2%)	353 (65.7%)	537 (100%)	
partnerschaftlich	109 (8.5%)	338 (26.4%)	832 (65.1%)	1279 (100%)	
Gesamt	201 (8.2%)	604 (24.6%)	1651 (67.2%)	2456 (100%)	

Anmerkungen:  $\chi^2$  = Wert des Chi-Quadrat-Tests; df= Freiheitsgrade

In Tabelle 40 sind die Ergebnisse des signifikanten Ergebnisses der Stichprobe Gymnasium zur Geschlechtstypik des Berufs der Mutter dargestellt. Wie der Tabelle zu entnehmen ist, bilden Mütter mit frauentypischen Berufen in allen drei Familienformen die Mehrheit (67.2%). Erwähnenswert ist zudem, dass innerhalb der partnerschaftlichen Familienform Mütter mit frauenuntypischem Beruf (N = 109) im Vergleich zur traditionellen Familienform (N = 38) und der Familienform Doppelbelastung Frau (N = 54) häufiger anzutreffen sind.

#### 4.1.4.2. Ausserfamiliäre Betreuung und Geschlechtstypik der Berufe der Eltern

Zudem wurde mittels einer multivariaten Varianzanalyse überprüft, ob Unterschiede zwischen der Geschlechtstypik der Berufe der Eltern hinsichtlich der Diversität der ausserfamiliären Betreuung während der Vorschulzeit und während der obligatorischen Schulzeit vorliegen.

##### *Ausserfamiliäre Betreuung und Geschlechtstypik der Berufe der Eltern – Gymnasium*

In der Stichprobe Gymnasium lässt sich ein signifikanter Unterschied zwischen der Geschlechtstypik des Berufs der Mutter hinsichtlich der Diversität der ausserfamiliären Betreuung während der Vorschulzeit ( $F(2,2653) = 6.00, p \leq .01$ ) und während der obligatorischen Schulzeit ( $F(2,2653) = 4.00, p \leq .05$ ) feststellen (vgl. Tab. 41).

Tabelle 41: Ausserfamiliäre Betreuung und Geschlechtstypik des Berufs der Mutter – Gymnasium (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse)

	Geschlechtstypik des Berufs der Mutter						F(df) p	R <sup>2</sup>
	frauenuntypischer Beruf N=214		geschlechter- gemischter Beruf N=662		frauentypischer Beruf N=1777			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Ausserfamiliäre Betreuung (Diversität)								
Ausserfamiliäre Betreuung Vorschulzeit	1.03	.82	.91	.80	.85	.80	6.00(2)**	1%
Ausserfamiliäre Betreuung Obligatorische Schulzeit	.75	.82	.76	.81	.67	.78	4.00(2)*	0%
MANOVA (Pillai-Spur)							4.08(4)**	

Anmerkungen: N = Absolute Häufigkeiten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, F = F-Wert; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; R<sup>2</sup> = Erklärte Varianz in Prozent; MANOVA = Multivariate Varianzanalyse

Die Mittelwertunterschiede der ausserfamiliären Betreuung während der Vorschulzeit erweisen sich zwischen der Gruppe der Mütter mit einem frauenuntypischen und der Gruppe der Mütter mit einem frauentypischen Beruf als signifikant. So ist die Diversität der ausserfamiliären Betreuung während der Vorschulzeit bei Gymnasiastinnen und

Gymnasiasten, deren Mutter einen frauenuntypischen Beruf hat, signifikant höher als bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, deren Mutter einen frauentypischen Beruf ausübt (Differenz: .18;  $p \leq .01$ ).

Beim Vergleich der Mittelwerte der ausserfamilialen Betreuung während der obligatorischen Schulzeit zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen der Gruppe der Mütter mit einem geschlechtergemischten und einem frauentypischen Beruf.

So ist die Diversität der ausserfamilialen Betreuung während der obligatorischen Schulzeit bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, deren Mutter einen geschlechtergemischten Beruf hat, signifikant höher als bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, deren Mutter einen frauentypischen Beruf ausübt (Differenz: .09;  $p \leq .05$ ).

Es konnten in der Stichprobe Gymnasium ( $F(4,2873) = 1.06$ , n.s.) keine signifikanten Unterschiede zwischen der Geschlechtstypik des Berufs des Vaters hinsichtlich der ausserfamilialen Betreuung während der Vorschulzeit und der obligatorischen Schulzeit nachgewiesen werden.

#### *Ausserfamiliale Betreuung und Geschlechtstypik der Berufe der Eltern – BMS*

In der Stichprobe BMS konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen der Geschlechtstypik des Berufs der Mutter hinsichtlich der ausserfamilialen Betreuung während der Vorschulzeit und der obligatorischen Schulzeit festgestellt werden ( $F(4,1251) = .80$ , n.s.).

Auch liessen sich in der Stichprobe BMS ( $F(4,1378) = .81$ , n.s.) keine signifikanten Unterschiede zwischen der Geschlechtstypik des Berufs des Vaters hinsichtlich der ausserfamilialen Betreuung während der Vorschulzeit und der obligatorischen Schulzeit feststellen.

#### 4.1.4.3. Einschätzung der Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften

Mittels einer Varianzanalyse wurde untersucht, ob sich die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Einschätzung der Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften unterscheiden. Es handelt sich in diesem Fall um eine bei den Schülerinnen und Schülern erhobene Einschätzung der Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften, d.h. wie die Schülerinnen und Schüler die Kenntnisse der Eltern einschätzen.

##### *Einschätzung der Kenntnisse der Eltern – Gymnasium*

In der Stichprobe Gymnasium konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Einschätzung der Kenntnisse der Mutter und des Vaters in Naturwissenschaften ( $F(2,2976) = 1.01$ , n.s.) festgestellt werden (vgl. Tab. 42).

Tabelle 42: Einschätzung der Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften – Gymnasium (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse)

Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften <sup>a</sup>	Geschlecht				F(df) p	R <sup>2</sup>
	weiblich N=1655		männlich N=1321			
	M	SD	M	SD		
Kenntnisse der Mutter in Naturwissenschaften	1.98	.63	2.02	.67	1.96(1)	0%
Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften	2.59	.77	2.59	.77	.01(1)	0%
MANOVA (Pillai-Spur)					1.01(2)	

*Anmerkungen:* N = Absolute Häufigkeiten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, F = F-Wert;  
df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; R<sup>2</sup> = Erklärte Varianz in Prozent;  
MANOVA = Multivariate Varianzanalyse

<sup>a</sup>Skalenwerte 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft sehr zu

### Einschätzung der Kenntnisse der Eltern – BMS

Wie Tabelle 43 zu entnehmen ist, besteht in der Stichprobe BMS ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Einschätzung der Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften ( $F(1,1420) = 9.64, p \leq .01$ ).

Tabelle 43: Einschätzung der Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse) – BMS

	Geschlecht				F(df) p	R <sup>2</sup>
	weiblich N=368		männlich N=1052			
Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften <sup>a</sup>	M	SD	M	SD		
Kenntnisse der Mutter in Naturwissenschaften	2.01	.64	1.96	.61	1.49(1)	0%
Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften	2.48	.73	2.62	.76	9.64(1)**	1%
MANOVA (Pillai-Spur)					6.54(2)***	

Anmerkungen: N = Absolute Häufigkeiten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, F = F-Wert; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; R<sup>2</sup> = Erklärte Varianz in Prozent;

MANOVA = Multivariate Varianzanalyse

<sup>a</sup>Skalenwerte 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft sehr zu

Beim Mittelwertvergleich zeigt sich, dass die Berufsmaturitätsschülerinnen die Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften signifikant tiefer einschätzen als die Berufsmaturitätsschüler (Differenz: -.14;  $p \leq .01$ ).

Es besteht hingegen kein signifikanter Unterschied bei der Einschätzung der Kenntnisse der Mutter ( $F(1,1420) = 1.49, n.s.$ ).

#### **4.1.4.4. Zusammenfassung**

Zusammenfassend können folgende Punkte aus den vorangehend dargestellten deskriptiven Ergebnissen zu den personalen Merkmalen der Eltern festgehalten werden.

Die Geschlechtstypik des Berufs der Mutter steht in einem signifikanten Zusammenhang mit der Familienform. Die Anzahl Mütter mit frauentypischen Berufen ist in allen drei Familienformen am höchsten. Innerhalb der partnerschaftlichen Familienform ist der Anteil Mütter mit frauenuntypischem Beruf im Vergleich zur traditionellen Familienform und der Familienform Doppelbelastung Frau jedoch höher.

Es besteht auch ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Diversität der ausserfamilialen Betreuung und der Geschlechtstypik des Berufs der Mutter. So konnte für die Stichprobe Gymnasium nachgewiesen werden, dass Schülerinnen und Schüler, deren Mütter einen frauenuntypischen Beruf haben, eine höhere Diversität der ausserfamilialen Betreuung während der Vorschulzeit haben als Schülerinnen und Schüler, deren Mütter einen frauentypischen Beruf nachgehen. Während der obligatorischen Schulzeit haben Schülerinnen und Schüler, deren Mütter einen geschlechtergemischten Beruf ausüben, eine höhere Diversität der ausserfamilialen Betreuung als Schülerinnen und Schüler, deren Mütter einen frauentypischen Beruf haben.

Die Auswertungen zur Einschätzung der Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften zeigt, dass in der Stichprobe Gymnasium kein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Einschätzung der Kenntnisse der Mutter und des Vaters in Naturwissenschaften besteht. In der Stichprobe BMS schätzen die Berufsmaturitätsschülerinnen die Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften signifikant tiefer ein als die Berufsmaturitätsschüler, weitere Analysen konnten hier aufgrund der Daten jedoch nicht gemacht werden.

## **4.2. Beantwortung der Fragestellungen**

In den folgenden Abschnitten erfolgt die Beantwortung der Fragestellungen dieser Untersuchung. Innerhalb der Stichprobe Gymnasium werden die Ergebnisse zur Studienwahl sowohl für die Gymnasiastinnen als auch für die Gymnasiasten dargestellt und innerhalb der Stichprobe BMS werden die Ergebnisse zur Berufswahl aufgrund der selektiven Stichprobenziehung nur für die Berufsmaturitätsschülerinnen präsentiert. Die Gliederung erfolgt wiederum anhand der Struktur- und Prozessmerkmale der Familie sowie der personalen Merkmale der Eltern.

Zu Beginn werden die Ergebnisse zur Beantwortung der Fragestellungen zu den Strukturmerkmalen der Familie im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen aufgezeigt (vgl. Abschn. 4.2.1.ff.). Im nächsten Abschnitt werden die Ergebnisse der Prozessmerkmale der Familie zur Beantwortung der Fragestellungen dargestellt (vgl. Abschn. 4.2.2.ff.). Und danach die Auswertungen zu den personalen Merkmalen der Eltern im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen beschrieben (vgl. Abschn. 4.2.3.). Darauf folgend wird der anhand eines generalisierten linearen Modells (GzLM) berechnete Einfluss familialer Variablen zur Beantwortung der Frage zur geschlechtsuntypischen Studienwahl der Gymnasiastinnen präsentiert (vgl. Abschn. 4.2.4.). Abschliessend werden die Ergebnisse zur Beantwortung der Fragestellungen im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienwahl zusammengefasst (vgl. Abschn. 4.2.5.).



#### 4.2.1. Strukturmerkmale der Familie und Berufs- und Studienwahl

Als erstes wird auf die Strukturmerkmale der Familie im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienwahl eingegangen. Dazu werden die Auswertungen zur Berufs- und Studienwahl und den Familienformen (vgl. Abschn. 4.2.1.1.), dem Migrationshintergrund (vgl. Abschn. 4.2.1.2.) und der ausserfamilialen Betreuung (vgl. Abschn. 4.2.1.3.) präsentiert.

##### 4.2.1.1. Berufs- und Studienwahl und Familienformen

Der ersten Fragestellung dieser Untersuchung folgend, wurde der Zusammenhang zwischen den Familienformen (traditionell, partnerschaftlich und Doppelbelastung Frau) und der Studienwahl der Gymnasiastinnen untersucht. Diese Analyse kann aufgrund der Zusammensetzung der Stichprobe BMS nur für die Stichprobe Gymnasium durchgeführt werden.

Der berechnete Chi-Quadrat Test ergab, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Familienformen und der Studienwahl der Gymnasiastinnen besteht ( $\chi^2$  (4/1298) = 1.29, n.s.) (vgl. Tab. 44).

Es konnte auch kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Familienformen und der Studienwahl der Gymnasiasten nachgewiesen werden ( $\chi^2$  (4/1005) = 6.83, n.s.).

Tabelle 44: Familienformen und Studienwahl – Gymnasiastinnen (Chi-Quadrat-Test)

Studienwahl Gymnasium	Familienform			Gesamt	Chi <sup>2</sup> /(df)
	traditionell	Doppelbelastung Frau	partnerschaftlich		
frauenuntypische Studienrichtung	39 (27.9%)	27 (19.3%)	74 (52.9%)	140 (100%)	1.29(4)
geschlechtergemischte Studienrichtung	111 (27.8%)	72 (18.0%)	216 (54.1%)	399 (100%)	
frauentypische Studienrichtung	203 (26.7%)	126 (16.6%)	430 (56.7%)	759 (100%)	
Gesamt	353 (27.2%)	225 (17.3%)	720 (55.5%)	1298 (100%)	

Anmerkungen: Chi<sup>2</sup> = Wert des Chi-Quadrat-Tests; df= Freiheitsgrade

#### 4.2.1.2. Berufs- und Studienwahl und Migrationshintergrund

Als nächstes wurde der Zusammenhang zwischen der Studienwahl und dem Migrationshintergrund untersucht. Der durchgeführte Chi-Quadrat Test ergab, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und der Studienwahl der Gymnasiastinnen besteht ( $\chi^2 (4/1401) = 16.51, p \leq .01$ ). Es konnte jedoch kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und der Studienwahl der Gymnasiasten festgestellt werden ( $\chi^2 (4/1065) = 4.00, n.s.$ ). Auch für die Stichprobe BMS erwies sich der Chi-Quadrat-Test als nicht signifikant ( $\chi^2 (4/369) = 1.39, n.s.$ ).

Tabelle 45: Studienwahl und Migrationshintergrund – Gymnasiastinnen (Chi-Quadrat-Test)

Studienwahl Gymnasium	Migrationshintergrund			Gesamt	$\chi^2/(df)$
	Schweiz	Ausland	Bi-national		
frauenuntypische Studienrichtung	110 (70.5%)	23 (14.7%)	23 (14.7%)	156 (100%)	16.51(4)**
geschlechtergemischte Studienrichtung	321 (74.0%)	66 (15.2%)	47 (10.8%)	434 (100%)	
frauentypische Studienrichtung	632 (77.9%)	69 (8.5%)	110 (13.6%)	811 (100%)	
Gesamt	1063 (75.9%)	158 (11.3%)	180 (12.8%)	1401 (100%)	

Anmerkungen:  $\chi^2$  = Wert des Chi-Quadrat-Tests; df= Freiheitsgrade

Wie Tabelle 45 zu entnehmen ist, ist der Anteil Gymnasiastinnen, deren Eltern beide in der Schweiz geboren sind, in frauenuntypischen, geschlechtergemischten und frauentypischen Studienrichtungen am höchsten (75.9%). Zudem werden frauentypische im Vergleich zu geschlechtergemischten und frauenuntypischen Studienrichtungen sowohl von Gymnasiastinnen mit schweizerischer, ausländischer als auch bi-nationaler Herkunft mehrheitlich gewählt (N = 811), am häufigsten jedoch von Gymnasiastinnen, deren Eltern beide in der Schweiz geboren sind (N = 632). Frauenuntypische Studienrichtungen hingegen werden sowohl von Gymnasiastinnen mit schweizerischer, ausländischer als auch bi-nationaler Herkunft am wenigsten häufig gewählt (N = 156). Des Weiteren lässt sich sagen, dass innerhalb der frauenuntypischen Studienrichtung der Anteil Gymnasiastinnen, deren Eltern beide aus dem Ausland stammen (14.7%), gleich hoch ist wie der Anteil Gymnasiastinnen, deren Mutter oder Vater in der Schweiz geboren ist (14.7%). Zudem zeigt sich, dass der Anteil Gymnasiastinnen, deren Eltern beide aus dem Ausland stammen (15.2%), innerhalb der geschlechtergemischten Studienrichtung grösser ist als der Anteil Gymnasiastinnen mit bi-nationaler Herkunft (10.8%) und der Anteil Gymnasiastinnen mit bi-nationaler Herkunft (13.6%) innerhalb der frauentypischen Studienrichtung grösser ist, als derjenige der Gymnasiastinnen, deren Eltern beide aus dem Ausland stammen (8.5%).

#### 4.2.1.3. Berufs- und Studienwahl und ausserfamiliäre Betreuung

Als abschliessende Analyse zu den Strukturmerkmalen der Familie im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienwahl wurde mittels einer multivariaten Varianzanalyse untersucht, ob sich Unterschiede bei der Berufs- und Studienwahl hinsichtlich der Diversität der ausserfamiliären Betreuung feststellen lassen. Diese Analyse konnte aufgrund eines signifikanten Box-Tests in der Stichprobe BMS nur für die Stichprobe Gymnasium durchgeführt werden.<sup>62</sup>

Tabelle 46: Studienwahl und ausserfamiliäre Betreuung – Gymnasiastinnen (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse)

Ausserfamiliäre Betreuung (Diversität)	Studienwahl Gymnasium						F(df) p	R <sup>2</sup>
	frauenuntypische Studienrichtung N=156		geschlechtergemischte Studienrichtung N=434		frauentypische Studienrichtung N=812			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Ausserfamiliäre Betreuung Vorschulzeit	.83	.82	.86	.80	.89	.80	.56(2)	0%
Ausserfamiliäre Betreuung Obligatorische Schulzeit	.71	.79	.72	.77	.77	.81	.75(2)	0%
MANOVA (Pillai-Spur)							.45(4)	

*Anmerkungen:* N = Absolute Häufigkeiten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, F = F-Wert; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; R<sup>2</sup> = Erklärte Varianz in Prozent; MANOVA = Multivariate Varianzanalyse

Wie Tabelle 46 zu entnehmen ist, konnten keine signifikanten Unterschiede in der Stichprobe Gymnasium bei der Studienwahl hinsichtlich der Diversität der ausserfamiliären Betreuung festgestellt werden ( $F(4,1402) = .45$ , n.s.).

<sup>62</sup> Aufgrund eines hoch signifikanten Box-Tests und ungleicher Stichprobengrössen sind die Voraussetzungen für eine multivariate Varianzanalyse in der Stichprobe BMS nicht gegeben. Somit können für die Stichprobe BMS keine Aussagen betreffend die Berufswahl und Diversität der ausserfamiliären Betreuung gemacht werden.

#### 4.2.2. Prozessmerkmale der Familie und Berufs- und Studienwahl

Als nächstes werden die Ergebnisse zu den Prozessmerkmalen der Familie im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienwahl aufgezeigt. Es werden die mittels multivariater Varianzanalysen berechneten Ergebnisse der Unterschiede bei der Berufs- und Studienwahl hinsichtlich der Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern (vgl. Abschn. 4.2.2.1.) und der Wahrnehmung der elterlichen Einstellung der Berufs- bzw. Studienwahl gegenüber (vgl. Abschn. 4.2.2.2.) dargestellt.

##### 4.2.2.1. Berufs- und Studienwahl und Erziehungsstil der Eltern

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienwahl wurde untersucht, ob Unterschiede bei der Berufs- und Studienwahl hinsichtlich der Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern bestehen.

##### *Studienwahl und Erziehungsstil der Eltern – Gymnasium*

In der Stichprobe Gymnasium liess sich kein signifikanter Unterschied bei der Studienwahl der Gymnasiastinnen hinsichtlich der Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern ( $F(6,1361) = .88$ , n.s.) feststellen (vgl. Tab. 47).

Es konnte auch kein signifikanter Unterschied bei der Studienwahl der Gymnasiasten hinsichtlich der Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern nachgewiesen werden ( $F(6,1045) = 1.25$ , n.s.).

Tabelle 47: Studienwahl und Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern – Gymnasiastinnen (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse)

Erziehungsstil der Eltern <sup>a</sup>	Studienwahl Gymnasium						F(df) p	R <sup>2</sup>
	frauenuntypische Studienrichtung N=151		geschlechtergemischte Studienrichtung N=425		frauentypische Studienrichtung N=785			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Autoritärer Erziehungsstil der Eltern	3.02	.75	2.96	.75	2.94	.73	.91(2)	0%
Permissiver Erziehungsstil der Eltern	2.96	.66	3.04	.72	3.06	.71	1.19(2)	0%
Autoritativer Erziehungsstil der Eltern	3.44	.81	3.37	.77	3.43	.79	.91(2)	0%
MANOVA (Pillai-Spur)							.88(6)	

*Anmerkungen:* N = Absolute Häufigkeiten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, F = F-Wert;

df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; R<sup>2</sup> = Erklärte Varianz in Prozent;

MANOVA = Multivariate Varianzanalyse

<sup>a</sup>Skalenwerte 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= teils/teils zu, 4= trifft eher zu, 5= trifft sehr zu

*Berufswahl und Erziehungsstil der Eltern – BMS*

In der Stichprobe BMS wurde ein signifikanter Unterschied bei der Berufswahl der Berufsmaturitätsschülerinnen hinsichtlich der Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern ( $F(2,360) = 3.25, p \leq .01$ ) nachgewiesen (vgl. Tab. 48).

Tabelle 48: Berufswahl und Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern – Berufsmaturitätsschülerinnen (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse)

Erziehungsstil der Eltern <sup>a</sup>	Berufswahl BMS						F(df) p	R <sup>2</sup>
	frauenuntypischer Beruf		geschlechter- gemischter Beruf		frauentypischer Beruf			
	N=173		N=55		N=132			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Autoritärer Erziehungsstil der Eltern	3.11	.73	3.09	.75	2.91	.74	3.05(2)*	2%
Permissiver Erziehungsstil der Eltern	2.92	.68	3.20	.75	2.86	.76	4.31(2)*	2%
Autoritativer Erziehungsstil der Eltern	3.39	.76	3.28	.71	3.28	.83	.94(2)	1%
MANOVA (Pillai-Spur)							3.25(6)**	

*Anmerkungen:* N = Absolute Häufigkeiten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, F = F-Wert;

df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; R<sup>2</sup> = Erklärte Varianz in Prozent;

MANOVA = Multivariate Varianzanalyse

<sup>a</sup>Skalenwerte 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= teils/teils zu, 4= trifft eher zu, 5= trifft sehr zu

Es zeigt sich, dass ein signifikanter Unterschied bei der Berufswahl der Berufsmaturitätsschülerinnen hinsichtlich der Wahrnehmung des autoritären Erziehungsstils der Eltern ( $F(2,360) = 3.05, p \leq .01$ ) besteht.

Anhand der Post-hoc-Tests lässt sich sagen, dass Berufsmaturitätsschülerinnen, die einen frauenuntypischen Beruf ausüben, den Erziehungsstil der Eltern autoritärer einschätzen als Berufsmaturitätsschülerinnen, die einen frauentypischen Beruf ausüben (Differenz: .2;  $p \leq .05$ ).

Es besteht zudem auch ein signifikanter Unterschied bei der Berufswahl der Berufsmaturitätsschülerinnen hinsichtlich der Wahrnehmung des permissiven Erziehungsstils der Eltern ( $F(2,360) = 4.31, p \leq .01$ ).

Post-hoc-Tests zeigen, dass Berufsmaturitätsschülerinnen, die einen frauenuntypischen Beruf ausüben, den Erziehungsstil der Eltern weniger permissiv einschätzen als Berufsmaturitätsschülerinnen, die einen geschlechtergemischten Beruf ausüben (Differenz: -.28;  $p \leq .05$ ).

Zudem besteht ein signifikanter Mittelwertunterschied bei Berufsmaturitätsschülerinnen, die einen frauentypischen Beruf ausüben und denjenigen, die sich für einen geschlechtergemischten Beruf entschieden haben. So nehmen Berufsmaturitätsschülerinnen, die einen frauentypischen Beruf ausüben, den Erziehungsstil der Eltern weniger permissiv wahr, als Berufsmaturitätsschülerinnen, die einen geschlechtergemischten Beruf ausüben (Differenz:  $-.34$ ;  $p \leq .05$ ).

Es besteht kein signifikanter Unterschied bei der Berufswahl der Berufsmaturitätsschülerinnen hinsichtlich der Wahrnehmung des autoritativen Erziehungsstils ( $F(2,360) = .94$ , n.s.).

#### 4.2.2.2. Berufs- und Studienwahl und Einstellungen der Eltern

Zur Beantwortung der dritten Fragestellung im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienwahl wurde untersucht, ob Unterschiede bei der Berufs- und Studienwahl hinsichtlich der Wahrnehmung der Einstellungen der Eltern – der Begabung und Leistungserwartung in den naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern – vorliegen.

##### *Studienwahl und Einstellungen der Eltern – Gymnasium*

Es wurde überprüft, ob sich die Gymnasiastinnen bzw. die Gymnasiasten je nach Geschlechtstypik der Studienwahl hinsichtlich der Wahrnehmung der Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern unterscheiden. Diese Analyse konnte aufgrund eines signifikanten Box-Tests bei den Gymnasiasten nur für die Gymnasiastinnen durchgeführt werden.<sup>63</sup> Wie die Ergebnisse in Tabelle 49 zeigen, besteht ein hoch signifikanter Unterschied bei der Studienwahl der Gymnasiastinnen hinsichtlich der Wahrnehmung der Begabung und Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern ( $F(4,1356) = 21.23, p \leq .001$ ).

Tabelle 49: Studienwahl und Wahrnehmung der Begabung und Leistungserwartung – Gymnasiastinnen (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse)

	Studienwahl Gymnasium						F(df) p	R <sup>2</sup>
	frauenuntypische Studienrichtung		geschlechter-gemischte Studienrichtung		frauentypische Studienrichtung			
	N=150		N=419		N=787			
Begabung und Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern <sup>a</sup>	M	SD	M	SD	M	SD		
Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern	3.05	.64	2.43	.79	2.48	.76	41.53(2)***	6%
Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern	1.67	.61	1.86	.62	1.85	.66	5.40(2)**	1%
MANOVA (Pillai-Spur)							21.23(4)***	

*Anmerkungen:* N = Absolute Häufigkeiten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, F = F-Wert;

df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; R<sup>2</sup> = Erklärte Varianz in Prozent;

MANOVA = Multivariate Varianzanalyse

<sup>a</sup>Skalenwerte 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft sehr zu

<sup>63</sup> Aufgrund eines signifikanten Box-Tests und ungleicher Stichprobengrößen sind die Voraussetzungen für eine multivariate Varianzanalyse nicht gegeben. Somit können für die Gymnasiasten keine Aussagen betreffend die Studienwahl der Gymnasiasten hinsichtlich der Wahrnehmung der Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern gemacht werden.

Hinsichtlich der Wahrnehmung der Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern besteht ein hoch signifikanter Unterschied bei der Studienwahl der Gymnasiastinnen ( $F(2,1356) = 41.53, p \leq .001$ ). So zeigen Post-hoc-Tests, dass Gymnasiastinnen, die ein frauenuntypisches Studium wählen, die Einschätzung ihrer Begabung in den naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern signifikant höher wahrnehmen als Gymnasiastinnen, die ein geschlechtergemischtes Studium (Differenz: .62;  $p \leq .001$ ) oder frauentypisches Studium wählen (Differenz: .57;  $p \leq .001$ ).

Es besteht auch ein signifikanter Unterschied bei der Studienwahl der Gymnasiastinnen hinsichtlich der Wahrnehmung der Leistungserwartung der Eltern in den naturwissenschaftlichen Fächern ( $F(2,1356) = 5.40, p \leq .01$ ). Gymnasiastinnen, die ein frauenuntypisches Studium wählen, schätzen die Leistungserwartung der Eltern in naturwissenschaftlichen Fächern signifikant tiefer ein als Gymnasiastinnen, die ein geschlechtergemischtes Studium (Differenz: -.19;  $p \leq .01$ ) oder frauentypisches Studium (Differenz: -.18;  $p \leq .01$ ) wählen.



*Berufswahl und Einstellungen der Eltern – BMS*

In der Stichprobe BMS liess sich ein hoch signifikanter Unterschied bei der Berufswahl der Berufsmaturitätsschülerinnen hinsichtlich der Wahrnehmung der Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern ( $F(2,358) = 7.99, p \leq .001$ ) nachweisen (vgl. Tab. 50).

Tabelle 50: Berufswahl und Wahrnehmung der Begabung und Leistungserwartung – Berufsmaturitätsschülerinnen (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse)

	Berufswahl BMS						F(df) p	R <sup>2</sup>
	frauen- untypischer Beruf		geschlechter- gemischter Beruf		frauentypischer Beruf			
	N=172		N=54		N=132			
Begabung und Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern <sup>a</sup>	M	SD	M	SD	M	SD		
Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern	2.81	.67	2.86	.74	2.52	.72	7.99(2)***	4%
Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern	1.76	.69	1.69	.66	1.76	.62	.22(2)	0%
MANOVA (Pillai-Spur)							4.05(4)**	

*Anmerkungen:* N = Absolute Häufigkeiten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, F = F-Wert;

df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; R<sup>2</sup> = Erklärte Varianz in Prozent;

MANOVA = Multivariate Varianzanalyse

<sup>a</sup>Skalenwerte 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft sehr zu

Post-Hoc-Tests zeigen, dass Berufsmaturitätsschülerinnen mit einem frauenuntypischen Beruf die Begabungseinschätzung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern signifikant höher wahrnehmen als Berufsmaturitätsschülerinnen mit einem frauentypischen Beruf (Differenz: .29;  $p \leq .001$ ). Zudem erweist sich auch der Mittelwertunterschied zwischen Berufsmaturitätsschülerinnen mit einem geschlechtergemischten und frauentypischen Beruf als signifikant. So nehmen die Berufsmaturitätsschülerinnen mit einem geschlechtergemischten Beruf die Begabungseinschätzung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern signifikant höher wahr als Berufsmaturitätsschülerinnen mit einem frauentypischen Beruf (Differenz: .34;  $p \leq .01$ ).

Es konnte kein signifikanter Unterschied bei der Berufswahl der Berufsmaturitätsschülerinnen hinsichtlich der Wahrnehmung der Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern ( $F(2,358) = .22, n.s.$ ) festgestellt werden.

#### 4.2.3. Personale Merkmale der Eltern und Berufs- und Studienwahl

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse zu den personalen Merkmalen der Eltern im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienwahl dargestellt. Anhand multivariater Varianzanalysen wurde überprüft, ob Unterschiede bei der Berufs- und Studienwahl hinsichtlich der personalen Merkmale der Eltern – den Kenntnissen der Eltern in Naturwissenschaften – vorliegen.

Es wurde untersucht, ob sich die Schülerinnen und Schüler je nach Geschlechtstypik ihrer Berufs- und Studienwahl hinsichtlich der Einschätzung der Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften unterscheiden. Diese Analyse konnte aufgrund eines signifikanten Box-Tests in der Stichprobe BMS nur für die Stichprobe Gymnasium durchgeführt werden.<sup>64</sup>

##### *Studienwahl und Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften – Gymnasiastinnen*

Wie die Ergebnisse in Tabelle 51 zeigen, besteht ein hoch signifikanter Unterschied bei der Studienwahl der Gymnasiastinnen hinsichtlich der Einschätzung der Kenntnisse der Mutter in Naturwissenschaften ( $F(2,1370) = 7.52, p \leq .001$ ). Zudem lässt sich ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Einschätzung der Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften feststellen ( $F(2,1370) = 5.86, p \leq .01$ ).

Tabelle 51: Studienwahl und Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften – Gymnasiastinnen (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse)

	Studienwahl Gymnasium						F(df) p	R <sup>2</sup>
	frauenuntypische Studienrichtung N=151		geschlechtergemischte Studienrichtung N=426		frauentypische Studienrichtung N=793			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften <sup>a</sup>								
Kenntnisse der Mutter in Naturwissenschaften	2.16	.67	1.94	.61	1.98	.63	7.52(2)***	1%
Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften	2.80	.75	2.58	.78	2.58	.77	5.86(2)**	1%
MANOVA (Pillai-Spur)							5.42(4)***	

Anmerkungen: N = Absolute Häufigkeiten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, F = F-Wert;

df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; R<sup>2</sup> = Erklärte Varianz in Prozent;

MANOVA = Multivariate Varianzanalyse

<sup>a</sup>Skalenwerte 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft sehr zu

<sup>64</sup> Aufgrund eines signifikanten Box-Tests und ungleicher Stichprobengrößen sind die Voraussetzungen für eine multivariate Varianzanalyse nicht gegeben. Somit können für die Stichprobe BMS keine Aussagen betreffend die Berufswahl und Einschätzung der Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften gemacht werden.

Die durchgeführten Post-hoc-Tests zeigen, dass Gymnasiastinnen, die ein frauenuntypisches Studium wählen, die Kenntnisse der Mutter in Naturwissenschaften signifikant höher einschätzen als Gymnasiastinnen, die ein geschlechtergemischtes Studium (Differenz: .22;  $p \leq .001$ ) oder frauentypisches Studium (Differenz: .18;  $p \leq .01$ ) wählen.

Die Post-Hoc-Tests zur Einschätzung der Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften zeigen, dass Gymnasiastinnen, die ein frauenuntypisches Studium wählen, die Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften signifikant höher einschätzen als Gymnasiastinnen, die ein geschlechtergemischtes Studium (Differenz: .22;  $p \leq .01$ ) oder frauentypisches Studium (Differenz: .22;  $p \leq .01$ ) wählen.

### *Studienwahl und Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften – Gymnasiasten*

Es konnte auch ein hoch signifikanter Unterschied bei der Studienwahl der Gymnasiasten hinsichtlich der Einschätzung der Kenntnisse der Mutter in Naturwissenschaften ( $F(2,1054) = 6.56$ ,  $p \leq .001$ ) und der Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften ( $F(2,1054) = 5.26$ ,  $p \leq .001$ ) festgestellt werden (vgl. Tab. 52).

Tabelle 52: Studienwahl und Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften – Gymnasiasten (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse)

Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften <sup>a</sup>	Studienwahl Gymnasium						F(df) p	R <sup>2</sup>
	männertypische Studienrichtung N=359		geschlechtergemischte Studienrichtung N=457		männeruntypische Studienrichtung N=238			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Kenntnisse der Mutter in Naturwissenschaften	2.05	.65	1.94	.67	2.12	.75	6.56(2)***	1%
Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften	2.66	.79	2.46	.75	2.65	.77	5.26(2)***	2%
MANOVA (Pillai-Spur)							6.50(4)***	

**Anmerkungen:** N = Absolute Häufigkeiten; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung, F = F-Wert; df = Freiheitsgrade; p = Signifikanzniveau; R<sup>2</sup> = Erklärte Varianz in Prozent; MANOVA = Multivariate Varianzanalyse

<sup>a</sup>Skalenwerte 1= trifft gar nicht zu, 2= trifft eher nicht zu, 3= trifft eher zu, 4= trifft sehr zu

Die durchgeführten Post-hoc-Tests zeigen, dass Gymnasiasten, die ein männertypisches Studium wählen, die Kenntnisse der Mutter in Naturwissenschaften signifikant höher einschätzen als Gymnasiasten, die ein geschlechtergemischtes Studium wählen (Differenz: .11;  $p \leq .05$ ).

Zudem schätzen Gymnasiasten, die ein männeruntypisches Studium im Vergleich zu denjenigen, die ein geschlechtergemischtes Studium wählen, die Kenntnisse der Mutter in Naturwissenschaften signifikant höher ein (Differenz: .18;  $p \leq .01$ ).

Die Post-Hoc-Test zur Einschätzung der Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften zeigen, dass Gymnasiasten, die ein männertypisches Studium wählen, die Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften signifikant höher einschätzen als Gymnasiasten, die ein geschlechtergemischtes Studium wählen (Differenz: .20;  $p \leq .001$ ). Auch erwies sich der Unterschied zwischen Gymnasiasten, die ein geschlechtergemischtes Studium und denjenigen, die ein männeruntypisches Studium wählen als signifikant. Hier schätzen die Gymnasiasten mit einem männeruntypischen Studium die Kenntnisse des Vaters signifikant höher ein (Differenz: .19;  $p \leq .01$ ).

#### 4.2.4. Geschlechtsuntypische Studienwahl von jungen Frauen

In einem letzten Analyseschritt wurde mit Variablen, die sich in den multivariaten Varianzanalysen in Bezug auf die geschlechtsuntypische Studienwahl der Gymnasiastinnen als signifikant erwiesen haben, ein generalisiertes lineares Modell (GzLM) berechnet. Anhand des generalisierten linearen Modells (GzLM) soll überprüft werden, ob diese familialen Variablen einen Effekt haben und mit welcher Wahrscheinlichkeit sie die Studienwahl der jungen Frauen beeinflussen.

##### *Modellbeschreibung*

Es handelt sich um ein Modell (GzLM) zur geschlechtsuntypischen Studienwahl der Gymnasiastinnen ( $N = 1362$ ) mit der dichotomen Variable *frauenuntypischen Studienrichtungen vs. andere Studienrichtungen* als abhängige Variable, wobei die *frauenuntypischen Studienrichtungen* als Antwortkategorie und die *anderen Studienrichtungen* als Referenzkategorie gelten.

Als unabhängige Variablen wurden die *Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern* und die *Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern* sowie die *Kenntnisse der Mutter in Naturwissenschaften* und die *Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften* ins Modell aufgenommen. Es handelt sich, wie bereits erwähnt, um Variablen, die im Zusammenhang mit der Studienwahl in den dargestellten Varianzanalysen zu signifikanten Ergebnissen geführt haben. Zudem wurden zur Kontrolle Strukturvariablen der Familie wie der *sozioökonomische Status der Familie* sowie der *Migrationshintergrund*, die sich in den vorangehenden Analysen ebenfalls als signifikant erwiesen haben, ins Modell miteinbezogen.

##### *Vorlauf Datenbereinigung*

Vorgängig wurde ein Vorlauf zur Datenbereinigung durchgeführt, um Fälle mit Ausreisser-Residuen auszuschliessen (vgl. Hollenstein, 2012, p. 301f.). Zu deren Identifikation wurde für jeden Fall die Cook's Distanz ( $D_i$ ) berechnet. Anhand des Streudiagramms wurde das Ausschlusskriterium  $D_{\text{kritisch}} = \leq 0.01$  bestimmt und 19 Fälle mit Ausreisser-Residuen ausgeschlossen (vgl. ebd., p. 301). Nach erfolgter Datenbereinigung wurde das Modell neu berechnet.

*Beurteilung des gerechneten Modells*

Die globale Beurteilung des gerechneten Modells erfolgt anhand folgender Kenngrößen (vgl. ebd., p. 306f.):

*Modellsignifikanztest*

Das Gesamtmodell weist einen *Likelihood-Quotienten- $\chi^2$*  von 96.85 auf und ist hochsignifikant (*Likelihood-Quotient- $\chi^2$*  (7,1362) = 96.85,  $p \leq .001$ ). Es liegt somit eine gute Anpassung an die vorliegenden Daten vor (vgl. ebd., p. 306).

*Anpassungsgüte des Modells*

Die *Abweichung (deviance ratios)* beträgt .49 und der *Pearson- $\chi^2$*  hat einen Wert von .89. „In einem gut angepassten Modell (well-Fitting model) liegt das Verhältnis Abweichung/df möglichst tief, dessen Grössenordnung liegt bei 1. Dasselbe gilt für das alternative Mass *Pearson- $\chi^2$ /df*“ (ebd., p. 307). Im vorliegenden Modell liegen beide Werte deutlich unter 1, so dass von einem gut angepassten Modell gesprochen werden kann (*Pearson- $\chi^2$*  (1196.47,1350) = .89 < 1).

Auch der Wert des *Information criteria tests* (*CAIC = Consistent Akaike's information criterion*) deutet auf ein gut angepasstes Modell hin (CAIC = 733.15). Hier gilt als Kriterium, dass je kleiner dieser Wert ist, desto besser das Modell an die Daten angepasst ist (vgl. ebd., p. 307). Das CAIC konnte im Vergleich zum Ausgangsmodell mit Ausreissern (N = 1381, CAIC = 838.77) deutlich verbessert werden

Das Gesamtmodell ist hochsignifikant und gut an die vorliegenden Daten angepasst. Es erfüllt somit alle Kriterien für die weitere Analyse.

*Ergebnisse*

Im Folgenden werden die Ergebnisse des berechneten Modells präsentiert.

Tabelle 53: Test der Modelleffekte – Geschlechtsuntypische Studienwahl von jungen Frauen

Quelle	Wald-Chi- Quadrat	Typ III df	Sig.
(Konstanter Term)	285.66	1	.000
Sozioökonomischer Status der Familie	8.66	1	.003
Migrationshintergrund	.62	2	.735
Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern	66.68	1	.000
Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern	8.59	1	.003
Kenntnisse der Mutter in Naturwissenschaften	.00	1	.993
Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften	.21	1	.645

Anmerkungen:

Verfahren: Generalisiertes Lineares Modell (binomial/logit); Abhängige Variable: frauenuntypische Studienrichtungen (response category) vs. andere Studienrichtungen (reference category)  
df= Freiheitsgrade; Sig. = Signifikanzniveau

Tabelle 53 ist zu entnehmen, dass sich der sozioökonomische Status der Familie ( $p \leq .01$ ) sowie die Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern ( $p \leq .001$ ) und die Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern ( $p \leq .01$ ) im gerechneten Modell signifikant auf die geschlechtsuntypische Studienwahl auswirken. Als nicht signifikant erwiesen sich der Migrationshintergrund, die Kenntnisse der Mutter in Naturwissenschaften und die Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften.

### Post-hoc-Tests – Beurteilung von Einzeleffekten

Aufgrund des signifikanten Gesamtmodells wurden Post-hoc-Tests<sup>65</sup> durchgeführt (vgl. Tab. 54).

Tabelle 54: Parameterschätzer der Modelleffekte – Geschlechtsuntypische Studienwahl von jungen Frauen

Parameter	Hypothesentest		
	$\beta$	Sig.	Exp ( $\beta$ )
(Konstanter Term)	-2.92	.000	.05
Sozioökonomischer Status der Familie	.31	.003	1.37
Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern	.88	.000	2.42
Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern	-.31	.003	.74

#### Anmerkungen:

$\beta$  = Regressionskoeffizient; Sig. = Signifikanzniveau, Exp ( $\beta$ ) = Odds Ratio, Effektgrösse

Der Post Hoc Test zeigt, dass der *sozioökonomische Status der Familie* (Exp ( $\beta$ ) = 1.37,  $p \leq .01$ ) signifikant ausfällt und die Wahrscheinlichkeit ein geschlechtsuntypisches Studium im Vergleich zu einem anderen Studium zu wählen bei Gymnasiastinnen aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status um den Faktor 1.37 höher ist.

Des Weiteren ist die *Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern* hoch signifikant (Exp ( $\beta$ ) = 2.42,  $p \leq .001$ ). Die Wahrscheinlichkeit, dass die jungen Frauen ein geschlechtsuntypisches Studium im Vergleich zu einem anderen Studium wählen, erhöht sich bei Gymnasiastinnen, die die Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern höher einschätzen, um den Faktor 2.42.

Zudem erweist sich die *Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern* (Exp ( $\beta$ ) = .74,  $p \leq .01$ ) als signifikant. Die Effektgrösse zeigt, dass die Wahrscheinlichkeit für ein geschlechtsuntypisches Studium bei Gymnasiastinnen, die die Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern höher einschätzen, um den Faktor .74 sinkt.

<sup>65</sup> Zur Beurteilung der Effektgrösse (Exp ( $\beta$ ) = Odds Ratio) werden folgenden Kriterien herangezogen (Hollenstein, 2012, p. 309):

Exp ( $\beta$ ) = 1 Fehlen jeglichen Effekts im Unterschied zur Referenzstufe

Exp ( $\beta$ ) < 1  $\rightarrow$  0 Je stärker ein Exp ( $\beta$ ) < 1 gegen 0 geht, desto kleiner ist die Wahrscheinlichkeit für einen hohen Wert in der Abhängigen.

Exp ( $\beta$ ) > 1  $\rightarrow$   $\infty$  Je grösser ein Exp ( $\beta$ ) > 1, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit für einen hohen Wert in der Abhängigen.



#### **4.2.5. Zusammenfassung**

Zusammenfassend können folgende Punkte aus den vorangehend dargestellten Ergebnissen zur Beantwortung der Fragestellungen im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen festgehalten werden.

##### *Strukturmerkmale der Familie*

Betreffend die Strukturmerkmale der Familie liess sich kein bedeutsamer Einfluss auf die Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen feststellen. Bezugnehmend auf die erste Fragestellung dieser Untersuchung konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Familienformen und die Studienwahl der Jugendlichen nachgewiesen werden.

Auch hinsichtlich der Diversität der ausserfamilialen Betreuung bestehen keine signifikanten Unterschiede je nach Studienwahl der Jugendlichen.

Der Migrationshintergrund hingegen erwies sich im Zusammenhang mit der Studienwahl als signifikant. Frauentypische Studienrichtungen werden im Vergleich zu den geschlechtergemischten und frauenuntypischen Studienrichtungen sowohl von Gymnasiastinnen mit schweizerischer als auch ausländischer und bi-nationaler Herkunft mehrheitlich gewählt, am häufigsten jedoch von Gymnasiastinnen, deren Eltern beide in der Schweiz geboren sind. Frauenuntypische Studienrichtungen werden hingegen im Vergleich zu den geschlechtergemischten und frauentypischen Studienrichtungen von den Gymnasiastinnen mit schweizerischer, ausländischer und bi-nationaler Herkunft am wenigsten häufig gewählt. Innerhalb der frauenuntypischen Studienrichtung ist der Anteil Gymnasiastinnen, deren Eltern beide aus dem Ausland stammen, gleich hoch wie der Anteil Gymnasiastinnen, deren Mutter oder Vater in der Schweiz geboren ist.

##### *Prozessmerkmale der Familie*

Hinsichtlich der zweiten Fragestellung die Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienwahl betreffend, kann gesagt werden, dass in der Stichprobe Gymnasium bei der Studienwahl der Jugendlichen hinsichtlich des Erziehungsstils der Eltern kein signifikanter Unterschied nachgewiesen werden konnte.

Allerdings liess sich in der Stichprobe BMS ein signifikanter Unterschied bei der Berufswahl der Schülerinnen hinsichtlich des autoritären und permissiven Erziehungsstils der Eltern feststellen. So schätzen Berufsmaturitätsschülerinnen, die einen frauenuntypischen Beruf ausüben, den Erziehungsstil der Eltern autoritärer ein als Berufsmaturitätsschülerinnen, die einen frauentypischen Beruf ausüben. Zudem schätzen Berufsmaturitätsschülerinnen, die einen frauenuntypischen Beruf ausüben, den Erziehungsstil der Eltern weniger permissiv ein als Berufsmaturitätsschülerinnen, die einen geschlechtergemischten Beruf ausüben. Es lässt

sich für die Stichprobe Gymnasium somit festhalten, dass die förderliche Wirkung des autoritativen Erziehungsstils der Eltern auf die Studienwahl der Jugendlichen nicht nachgewiesen werden konnte. Weitere Analysen weisen jedoch auf die Bedeutung der Unterstützung hin. Für die Stichprobe BMS liess sich auch kein Effekt des autoritativen Erziehungsstils auf die Berufswahl erkennen. Die Ergebnisse hinsichtlich der Wahrnehmung des autoritären und weniger permissiven Erziehungsstils durch Berufsmaturitätsschülerinnen mit einem frauenuntypischen Beruf müssen diskutiert werden.

Die Ergebnisse zur Beantwortung der dritten Fragestellung zu den Prozessmerkmalen der Familie zeigen die Bedeutung der Einstellungen der Eltern im Zusammenhang mit der Studienwahl auf.

Es wird ersichtlich, dass Gymnasiastinnen, die ein frauenuntypisches Studium wählen, die Einschätzung ihrer Begabung in den naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern signifikant höher wahrnehmen als Gymnasiastinnen, die ein geschlechtergemischtes Studium oder frauentypisches Studium wählen. Hier beträgt die aufgeklärte Varianz in der Wahrnehmung der Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern durch die Geschlechtstypik der Studienwahl erwähnenswerte 6%.

Die Analyse zur Wahrnehmung der Leistungserwartung der Eltern in den naturwissenschaftlichen Fächern zeigt, dass Gymnasiastinnen, die ein frauenuntypisches Studium wählen, die Leistungserwartung der Eltern in naturwissenschaftlichen Fächer signifikant tiefer einschätzen als Gymnasiastinnen, die ein geschlechtergemischtes Studium oder frauentypisches Studium wählen. Die aufgeklärte Varianz beträgt jedoch nur ein 1%.

Auch in der Stichprobe BMS konnte ein hoch signifikanter Unterschied bei der Berufswahl der Berufsmaturitätsschülerinnen hinsichtlich der Wahrnehmung der Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern festgestellt werden. So schätzen Berufsmaturitätsschülerinnen mit einem frauenuntypischen Beruf die Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern signifikant höher ein als Berufsmaturitätsschülerinnen mit einem frauentypischen Beruf. Des Weiteren schätzen die Berufsmaturitätsschülerinnen mit einem geschlechtergemischten Beruf die Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern signifikant höher ein als Berufsmaturitätsschülerinnen mit einem frauentypischen Beruf. In der Stichprobe BMS werden 4% der Varianz in der Wahrnehmung der Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern durch die Geschlechtstypik der Berufswahl aufgeklärt.

*Personale Merkmale der Eltern*

Die vierte Fragestellung die personalen Merkmale der Eltern im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienwahl betreffend, konnten nur für die Stichprobe Gymnasium überprüft werden.

Es wurde somit untersucht, ob sich die Gymnasiastinnen bzw. Gymnasiasten je nach Geschlechtstypik ihrer Studienwahl hinsichtlich der Einschätzung der Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften unterscheiden. Es zeigt sich, dass Gymnasiastinnen, die ein frauenuntypisches Studium wählen, die Kenntnisse der Mutter und die Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften signifikant höher einschätzen als Gymnasiastinnen, die ein geschlechtergemischtes Studium oder frauentypisches Studium wählen. Die Gymnasiasten, die ein männertypisches Studium wählen, schätzen die Kenntnisse der Mutter und auch die des Vaters in Naturwissenschaften signifikant höher ein als Gymnasiasten, die ein geschlechtergemischtes Studium wählen. Zudem schätzen Gymnasiasten, die ein männeruntypisches Studium im Vergleich zu denjenigen, die ein geschlechtergemischtes Studium wählen, die Kenntnisse der Mutter und Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften signifikant höher ein.

*Geschlechtsuntypische Studienwahl von jungen Frauen*

In der abschliessenden Analyse zur geschlechtsuntypischen Studienwahl von jungen Frauen wurde untersucht, ob die familialen Variablen, welche sich in den vorangehenden Auswertungen als signifikant erwiesen haben, einen Effekt auf die Studienwahl haben und mit welcher Wahrscheinlichkeit sie die Studienwahl der jungen Frauen beeinflussen.

Wie die Ergebnisse zeigen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass junge Frauen ein frauenuntypisches Studium wählen, wenn die jungen Frauen aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status stammen und wenn aus Sicht der jungen Frauen die Eltern an die Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern glauben sowie die Eltern keine hohen Leistungserwartungen in naturwissenschaftlichen Fächern haben.

In dieser abschliessenden Analyse konnte der vorangehende signifikante Unterschied der Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften und des Migrationshintergrunds nicht bestätigt werden.

## 5. Diskussion

Abschliessend werden die vorangehend präsentierten Ergebnisse dieser Untersuchung im Gesamtzusammenhang der Arbeit diskutiert.

Es wurde untersucht, inwiefern familiäre Bedingungen Einfluss auf die Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen – insbesondere der jungen Frauen – haben. Dabei wurde zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen der Familie sowie personalen Merkmalen der Eltern unterschieden. Ausgangslage dieser Untersuchung bildet die bestehende Geschlechtersegregation bei der Berufs- und Studienwahl in der Schweiz (vgl. u.a. Borkowsky, 2000; Buchmann; Kriesi; Pfeier & Sacchi, 2002; Leemann & Keck, 2005).

Die vorliegenden Ergebnisse leisten einen Beitrag zur bestehenden Forschungslücke im Bereich der geschlechts(un-)typischen Berufs- und Studienwahl, da zurzeit nur sehr wenige Untersuchungen zum Einfluss der Eltern auf die Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen (vgl. Beinke, 1999, 2000, 2002; Herzog; Neuenschwander & Wannack, 2006) und nur vereinzelte Studien zur Berufswahl von jungen Frauen (vgl. Hoose & Vorholt, 1997; Küllchen, 1997; Maschetzke, 2009) im deutschsprachigen Forschungsraum vorliegen.

Im Rahmen dieser Untersuchung wurden 4490 Schülerinnen und Schüler aus Gymnasien und Berufsmaturitätsschulen der Deutschschweiz mittels standardisierter Fragebogen zu ihrer Berufs- und Studienwahl befragt. Es handelt sich somit um Angaben, Einschätzungen und Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler zu ihrer Berufs- und Studienwahl und den Struktur- und Prozessmerkmalen der Familie sowie personalen Merkmalen der Eltern. Dazu wurden Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zum Zeitpunkt ihrer bevorstehenden Studienwahl und die Berufsmaturitätsschülerinnen und -schüler zum Zeitpunkt ihrer bereits getroffenen Berufswahl befragt. Bei der Stichprobe BMS handelt es sich um eine selektive Stichprobe mit gezielter Rekrutierung von Frauen mit frauenuntypischen Berufen. Die Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler beider Stichproben sind Schweizerbürger und sprechen Schweizer- oder Hochdeutsch zu Hause. Die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dieser Untersuchung werden nach Abschluss des Gymnasiums mehrheitlich ein Studium an der Universität/ETH beginnen, nur die wenigsten streben direkt eine praktische Tätigkeit an.

Es zeigt sich, dass die Mehrheit der Gymnasiastinnen frauentypische Studienfächer wählen und auch geschlechtergemischte Studienfächer angestrebt werden. Nur sehr wenige der befragten Gymnasiastinnen entscheiden sich hingegen für ein frauenuntypisches Studium. Auch die Studienwahl der Gymnasiasten erfolgt geschlechtstypisch. Die Gymnasiasten dieser Untersuchung wählen häufiger als die Gymnasiastinnen ein frauenuntypisches und somit männertypisches Studium und entscheiden sich seltener für ein männeruntypisches

und somit frauentypisches Studium. Geschlechtergemischte Studienrichtungen werden von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten gleichermaßen häufig angestrebt.

In der Stichprobe BMS sind aufgrund der selektiven Stichprobenziehung überwiegend Berufsmaturitätsschülerinnen und -schüler der lehrbegleitenden technisch/industriellen Berufsmaturitätsrichtung vertreten. Auch hier zeigt sich, dass Berufsmaturitätsschülerinnen im Vergleich zu Berufsmaturitätsschülern weniger häufig frauenuntypische Berufe und geschlechtergemischte Berufe gewählt haben. Die Berufsmaturitätsschüler üben wiederum häufiger männertypische Berufe aus und seltener männeruntypische bzw. frauentypische Berufe. Die Jugendlichen dieser Stichprobe entscheiden sich somit mehrheitlich für geschlechtstypische Studienfächer und Berufe, wodurch sich die bestehende Geschlechtersegregation und deren Reproduktion abbilden lassen (vgl. Borkowsky, 2000, p. 287).

Die nachfolgenden Ausführungen werden anhand der untersuchten Struktur- und Prozessmerkmale der Familie und der personalen Merkmale der Eltern im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen und insbesondere der jungen Frauen gegliedert dargestellt. Es wird als erstes auf die Strukturmerkmale der Familie eingegangen (vgl. Abschn. 5.1.). Danach werden die Prozessmerkmale der Familie diskutiert (vgl. Abschn. 5.2.) und anschliessend die personalen Merkmale der Eltern thematisiert (vgl. Abschn. 5.3.). Wo es inhaltlich sinnvoll erscheint, wird innerhalb der Abschnitte auf die anderen untersuchten Merkmale der Familie Bezug genommen. Ein kurzes Fazit und ein Ausblick schliessen die Arbeit ab (vgl. Abschn. 5.4.).

### 5.1. Strukturmerkmale der Familie

Bezugnehmend auf die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit, werden nun die Ergebnisse zu den Strukturmerkmalen der Familie diskutiert.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass Schülerinnen und Schüler beider Stichproben über die drei untersuchten Lebensabschnitte (Vorschulzeit, obligatorische Schulzeit, aktuelle Situation) in beständigen Familienstrukturen aufwachsen. Als Beständigkeit der Familienstruktur gilt das Zusammenwohnen mit der Mutter und dem Vater über die untersuchten drei Lebensabschnitte hinweg. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler dieser Stichprobe lebt zudem mit mindestens einem Geschwister zusammen. Der berechneten Geschwisterkonstellation zufolge, sind die befragten Schülerinnen und Schüler mehrheitlich älter und einige auch jünger als ihre Geschwister. Weitere Geschwisterkonstellationen sind eher seltener anzutreffen.

Anhand der Ergebnisse lässt sich sagen, dass sich der in der Literatur vielfach angesprochene Wandel der Familienformen (vgl. Schneewind, 1992, p. 10) auch in der untersuchten Stichprobe abzeichnet. Erkennbar ist er anhand der Angaben zur aktuellen Wohnsituation der Jugendlichen, die betreffend der Rolle von Mutter und Vater differenzierter abgefragt wurde. Neben der leiblichen Mutter und dem leiblichen Vater wurden auch die Stief-/Pflege-/Adoptivmutter oder Partnerin des Vaters und der Stief-/Pflege-/Adoptivvater oder Partner der Mutter von den Jugendlichen genannt, so dass ersichtlich wird, dass nicht stets die leiblichen Eltern, die Elternrolle ausüben. Dies deutet somit auf die Pluralisierung der Familienformen hin (vgl. Schneewind, 1992, p. 10). Des Weiteren lässt sich anhand der Geschwisterkonstellation vermuten, dass Geschwisterpositionen wie zum Beispiel die Position der Gleichaltrigen bzw. des Gleichaltrigen oder auch Gleichaltrigen und Jüngeren bzw. des Gleichaltrigen und Jüngeren aufgrund von Patchwork-Familienzusammensetzungen entstehen können. Es kann daher gesagt werden, dass neben der leiblichen Mutter und dem leiblichen Vater auch andere Personen die Rolle der Eltern ausüben und somit andere Familienformen entstehen, diese aber weitaus nicht so häufig vertreten sind wie die Familienform mit leiblichen Eltern und deren Kindern.

Mit der Frage nach den Eltern bzw. der Person, die für die Jugendlichen die Rolle der Mutter bzw. des Vaters ausgeübt hat, wurde ein allzu enger Familienbegriff vermieden (vgl. Nave-Herz, 2002, p. 13ff.). Damit wurde angestrebt, dem Anspruch, verschiedene Familienformen zu berücksichtigen, gerecht zu werden. Dieses Vorgehen ist vergleichbar mit der Untersuchung von Beinke (2002), in der ebenfalls auf den Elternbegriff zurückgegriffen wurde. Dadurch rückt die Beziehung zwischen Eltern und Kindern in den Vordergrund, die für diese Untersuchung im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienwahl relevant ist (vgl. ebd., p. 17f.). Mit der Rolle der Mutter bzw. des Vaters wird auch die Bedeutung der Funktion

der Elternschaft gemäss der pädagogischen Definition hervorgehoben (vgl. Herzog; Böni & Guldemann, 1997, p. 85). Die Rollenstruktur und das Generationenverhältnis (Mutter, Vater, Kinder) sind als die von Nave-Herz (2002, p. 15) genannten Kriterien wiederzufinden.

Für diese Untersuchung wurden die Familienformen anhand der Angaben der Schülerinnen und Schüler zur elterlichen Arbeitsteilung und der ausserfamilialen Betreuung gebildet. Es werden drei Typologien unterschieden: die traditionelle Familienform, die partnerschaftliche Familienform und die Familienform Doppelbelastung Frau.

Die traditionelle Familienform dieser Untersuchung kennzeichnet sich durch einen hohen Anteil der Mutter am Haushalt und einem tiefen Anteil der Mutter an der Erwerbstätigkeit. Zudem wird keine ausserfamiliale Betreuung in Anspruch genommen.

Die Familienform Doppelbelastung Frau charakterisiert sich durch einen deutlich höheren Anteil der Mutter an der Erwerbstätigkeit als in der traditionellen und partnerschaftlichen Familienform. Der Anteil der Mutter am Haushalt liegt im mittleren Bereich. Auch in dieser Familienform werden die Kinder nicht ausserfamilial betreut.

In der partnerschaftlichen Familienform liegt der Anteil der Mutter an der Erwerbstätigkeit im mittleren Bereich. Der Anteil der Mutter am Haushalt hingegen ist tiefer als in der traditionellen Familienform und nur gering höher als in der Familienform Doppelbelastung Frau. Im Gegensatz zu den beiden anderen Familienformen wird in der partnerschaftlichen Familienform ausserfamiliale Betreuung in Anspruch genommen.

Die traditionelle Familienform weist zudem einen tieferen sozioökonomischen Status als die partnerschaftliche Familienform auf. Die partnerschaftliche Familienform wiederum hat den höchsten sozioökonomischen Status unter den drei Familienformen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass in der partnerschaftlichen Familienform beide Elternteile erwerbstätig sind und über einen höheren Bildungsstatus verfügen. Während in der traditionellen Familienform hauptsächlich der Vater für die Erwerbstätigkeit zuständig ist.

Im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund zeigt sich, dass in allen drei Familienformen mehrheitlich Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide in der Schweiz geboren sind, anzutreffen sind. Zudem ist die partnerschaftliche Familienform über die drei Kategorien des Migrationshintergrunds hinweg betrachtet, die häufigste Familienform in dieser Untersuchung. In der partnerschaftlichen Familienform leben am häufigsten Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide in der Schweiz geboren sind. Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide aus dem Ausland stammen, leben am wenigsten häufig in der traditionellen Familienform. Schülerinnen und Schüler, deren Mutter oder Vater in der Schweiz geboren ist, verteilen sich recht gleichmässig über die drei Familienformen, der Anteil ist in der partnerschaftlichen Familienform leicht höher.

Anhand der berechneten Anteile der Mutter und des Vaters am Haushalt und an der Erwerbstätigkeit lässt sich über die Familienformen hinweg sagen, dass die Mutter vorwiegend für den Haushalt zuständig ist und der Vater den grösseren Anteil an der Erwerbstätigkeit leistet. Genauer betrachtet, ist der Anteil der Mutter am Haushalt in der traditionellen Familienform im Vergleich zu den beiden anderen Familienformen am höchsten. Die Unterschiede zwischen der Familienform Doppelbelastung Frau und der partnerschaftlichen Familienform sind gering. Der Anteil der Mutter an der Erwerbstätigkeit ist in der Familienform Doppelbelastung Frau am höchsten. Die Mehrheit der befragten Jugendlichen lebt in partnerschaftlichen Familienformen. Am zweithäufigsten sind in dieser Stichprobe die traditionellen Familienformen anzutreffen und weniger oft die Familienform Doppelbelastung Frau.

Es kann einerseits von einem Wandel innerhalb der Familienstruktur gesprochen werden, da Eltern nicht immer verheiratet sind und auch andere Personen die Rolle der Mutter bzw. des Vaters einnehmen. Damit verknüpft lässt sich andererseits ein Wandel der traditionellen Familienform, in der hauptsächlich der Vater für die Erwerbstätigkeit und die Mutter für den Haushalt zuständig ist, hin zu einer partnerschaftlichen Familienform, in der beide Elternteile einer Erwerbstätigkeit nachgehen und sich im Haushalt beteiligen, erkennen.

Auch wenn sich ein Wandel der Familienformen abzeichnet, scheint es zutreffender zu sein, von Pluralisierung der Familienformen statt von einer Krise der Familie (vgl. Schneewind, 1992, p. 10) zu sprechen. Die aufgezeigte Beständigkeit der Familienstruktur und das Vorhandensein von Geschwistern weisen auf das Bestehen der Familie hin. Ein Wandel der Familie ist insofern beobachtbar, dass verschiedene Familienformen neben einander bestehen, nach wie vor herrscht aber innerhalb der Familie ein traditionelles Modell der elterlichen Arbeitsteilung vor (vgl. Beck-Gernsheim, 1992, p. 37; Keddi & Seidenspinner, 1991, p. 161; Herzog; Böni & Guldemann, 1997, p. 13). Das Bild der traditionellen Arbeitsteilung innerhalb der Familie wird auch durch die hier vorliegenden Ergebnisse bestätigt, wenn der berechnete Anteil der Mutter und des Vaters am Haushalt und der Erwerbstätigkeit betrachtet wird.

Die hier präsentierte elterliche Arbeitsteilung entspricht den Ergebnissen der ebenfalls in der Schweiz durchgeführten Untersuchung von Herzog et al. (1997). Sie stellten in ihrer Untersuchung fest, dass Frauen die Hauptverantwortung für den Haushalt tragen und Männer Vollzeit arbeiten (vgl. Herzog; Böni & Guldemann, 1997, p. 307), so dass nach wie vor eine traditionelle Arbeitsteilung innerhalb der Familie vorherrscht (vgl. ebd., p. 312). Des Weiteren zeigen auch sie auf, dass Eltern des partnerschaftlichen Modells eher auf ausserfamiliäre Betreuung angewiesen sind (vgl. ebd., p. 316).



Die Ergebnisse der hier vorliegenden Untersuchung lassen sich auch mit denjenigen aus der Familienforschung zur innerfamilialen Arbeitsteilung belegen (vgl. Nave-Herz, 2002, p. 51). Die von Nave-Herz (2002, p. 43) aufgestellte These der Doppelorientierung der Frauen lässt sich auch in dieser Untersuchung bestätigen. Zudem lässt sich die von ihr aufgestellte Gruppierung der Mütter wiedererkennen (vgl. ebd., p. 54f.). Auch in der hier vorliegenden Untersuchung zeigt sich, dass Mütter in der traditionellen Familienform neben der geringen Erwerbstätigkeit Vollzeit-Hausfrauen sind und Mütter in der Familienform Doppelbelastung Frau als am meisten belastet gelten sowie die erwerbstätigen Mütter der partnerschaftlichen Familienform ausserfamiliale Betreuung in Anspruch nehmen (vgl. ebd., p. 54f.).

Aufgrund der zunehmenden Erwerbstätigkeit der Mütter und der gleichzeitig bestehenden Hauptverantwortung für den Haushalt, stellt sich immer wieder die Frage nach der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (vgl. BFS, 2008, p. 74). In diesem Zusammenhang ist die ausserfamiliale Betreuung von Bedeutung.

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde die ausserfamiliale Betreuung während der Vorschulzeit und während der obligatorischen Schulzeit untersucht. Es zeigt sich, dass sowohl während der Vorschulzeit als auch während der obligatorischen Schulzeit mehrheitlich nicht institutionelle Betreuungsformen wie die Betreuung durch Verwandte (z.B. Grosseltern) und andere Personen (z.B. Nachbarn, Babysitter, Aupair) in Anspruch genommen werden. Am zweithäufigsten handelt es sich um institutionelle Betreuungsformen wie die Betreuung in der Kindertagesstätte (Kita) während der Vorschulzeit und die Betreuung am Mittagstisch während der obligatorischen Schulzeit. Am häufigsten wird jeweils eine der möglichen Betreuungsformen genutzt. Zudem wurde dargestellt, dass die Schülerinnen und Schüler während der Vorschulzeit häufiger ausserfamilial betreut werden als während der obligatorischen Schulzeit. Diese Ergebnisse zur häufigeren Nutzung der ausserfamilialen Betreuung bei jüngeren Kindern und der Betreuung durch die Grosseltern entsprechen den Angaben aus dem Familienbericht zur Situation der Familien in der Schweiz (2004, 2008).

Des Weiteren zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass Jugendliche der Stichprobe Gymnasium, die nicht in beständigen Familienstrukturen aufgewachsen sind, während der Vorschulzeit und während der obligatorischen Schulzeit häufiger ausserfamilial betreut werden als Jugendliche aus beständigen Familienstrukturen. Zudem werden Jugendliche beider Stichproben (Gymnasium und BMS), die keine Geschwister haben, während der Vorschulzeit häufiger ausserfamilial betreut. Dies trifft bei Schülerinnen und Schülern der Stichprobe BMS auch für die ausserfamiliale Betreuung während der obligatorischen Schulzeit zu.

Dadurch wird deutlich, dass den Eltern die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder im Vorschulalter sowie eine gewisse Stabilität im Tagesablauf wichtig sind, insbesondere wenn keine Geschwister vorhanden sind und die Familienstruktur nicht beständig ist. Aus diesen Gründen und auch zu ihrer Entlastung und besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf nehmen die Eltern ausserfamiliäre Betreuung in Anspruch. Denn die ausserfamiliäre Betreuung im Vorschulalter fördert die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder und bietet gleichzeitig eine Entlastung für die erwerbstätigen Eltern (vgl. EKF, 1992, p. 4; Ignaczewska, 2008, p. 10). Zudem bieten die ausserfamiliären Betreuungseinrichtungen aufgrund von sinkenden Geburtenraten und der Tatsache, dass Kinder heutzutage entweder als Einzelkind oder wie in dieser Stichprobe grösstenteils mit nur einem Geschwister aufwachsen, einen Ausgleich für die fehlenden sozialen Kontakte der Kinder (vgl. Tschanen-Hauser, 2008, p. 180f.; Ignaczewska, 2008, p. 23).

Im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen liess sich betreffend die Strukturmerkmale der Familie kein bedeutsamer Einfluss auf die Berufs- und Studienwahl feststellen. Es konnte kein Zusammenhang zwischen der Familienform und der Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen nachgewiesen werden und auch die ausserfamiliäre Betreuung hat keinen Einfluss auf die Berufs- und Studienwahl. Somit kann im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen nicht belegt werden, dass traditionelle Familienformen weniger Anreize bieten, Geschlechterstereotype zu überwinden, während dies in nicht-traditionellen Familienformen (wie z.B. der partnerschaftlichen Familienform) eher der Fall sein soll.

Für die geschlechtsuntypische Studienwahl der Gymnasiastinnen erwiesen sich die Strukturmerkmale als bedeutender. Beim Migrationshintergrund ergab sich zwar ein signifikanter Zusammenhang mit der Studienwahl. Dieser Effekt konnte im berechneten Modell der abschliessenden Analyse dieser Untersuchung jedoch nicht bestätigt werden, so dass der Migrationshintergrund keinen Effekt auf die geschlechtsuntypische Studienwahl der jungen Frauen hat und als statistisch kontrolliert gilt.

Im berechneten Modell erwies sich der sozioökonomische Status als Strukturmerkmal der Familie als signifikant. Anhand des Ergebnisses lässt sich sagen, dass die Wahl eines frauenuntypischen Studiums in Familien mit hohem sozioökonomischem Status begünstigt wird. Es kann davon ausgegangen werden, dass Familien mit hohem sozioökonomischem Status über mehr Ressourcen verfügen, nicht nur in finanzieller Hinsicht, sondern auch aufgrund der elterlichen Ausbildung in Form von kulturellem und sozialem Kapital, die sie zur Unterstützung ihrer Kinder bei der Berufs- und Studienwahl einsetzen können (vgl. Bourdieu, 1983).

Zu einem ähnlichen Ergebnis im Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status der Familie kamen auch Helbig und Leuze (2012) in ihrer Studie. Anhand von Daten der deutschen PISA-Ergänzungsstudie (PISA-E 2006) untersuchten sie die Berufswünsche von 15-jährigen Jungen und Mädchen (vgl. Helbig & Leuze, 2012). Ihre Ergebnisse zeigen, dass Mädchen aus höheren sozialen Schichten sich mehr für geschlechtsuntypische Berufe interessieren. Dies sei darauf zurückzuführen, so die Autoren, dass Eltern höherer Schichten moderne Geschlechterrolleneinstellungen haben oder über Informationen zu Karrieremöglichkeiten verfügen, die sie den Mädchen vermitteln (vgl. Helbig & Leuze, 2012, p. 113). Die Geschlechterrolleneinstellungen der Eltern aus höheren Schichten oder mit einer höheren Schulbildung sind somit weniger traditionell geprägt (vgl. ebd., p. 95). Bereits Hoose und Vorholt (1997) stellen fest, dass die Mädchen in ihrer Berufs- und Lebensplanung von den Geschlechterrollenorientierungen und Einstellungen der Eltern sowie der erlebten Arbeitsteilung der Eltern beeinflusst werden (vgl. ebd., p. 38f.).

Helbig und Leuze (2012) konnten zudem aufzeigen, dass Mädchen aus Familien mit höherem sozialem Status häufiger männliche und seltener weibliche Berufe anstreben (vgl. ebd., p. 105). Bei Jungen aus höheren sozialen Schichten, zeigt sich dieser Effekt hingegen nicht, sie streben auch dann seltener einen frauentypischen Beruf an (vgl. ebd., p. 108). Daher muss angenommen werden, dass die modernen Geschlechterrollenvorstellungen der Eltern vor allem Auswirkungen auf die Berufswünsche von Mädchen haben und nicht die Schichtzugehörigkeit der Eltern per se über die Vermittlung egalitärer Rollenbildung Einfluss auf die Berufswünsche der Jugendlichen hat (vgl. ebd., p. 108). Des Weiteren scheint naheliegender, dass Eltern aus höheren Schichten über Informationen zu verschiedenen Berufen im Hinblick auf deren Bezahlung haben und so ihren Kindern von weiblichen Berufen, die schlechter bezahlt werden, abraten und diese von Mädchen und Jungen seltener angestrebt werden (vgl. ebd., p. 111).

Zudem belegen auch die referierten Ergebnisse der Wisconsin-Studie, dass Unterschiede in den mathematischen Fähigkeiten zugunsten der Jungen nur in Schulen mit Familien mit einem tiefen sozioökonomischen Status nachgewiesen werden konnten und bei Schülerinnen und Schülern aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status keine Geschlechterunterschiede feststellbar waren (vgl. Sherman, 1978 zit. nach Hagemann-White, 1984, p. 24).

Im Zusammenhang mit den Strukturmerkmalen der Familie lässt sich ebenfalls eine auf den PISA-Daten 2000 basierende Analyse bei Schweizer Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse, mit methodisch anderen Kriterien bei den Familienformen, hinzuziehen.<sup>66</sup> Diese

---

<sup>66</sup> Unterschieden wurden klassische Familien mit leiblichen Eltern, Einelternfamilien und gemischte Familienformen (Grosseltern, Verwandte, Stieffamilien) (vgl. Coradi Vellacott & Wolter, 2002, p. 102).

Analyse zeigt auf, dass die Familienstruktur unter Kontrolle des ökonomischen Kapitals der Familie nur einen geringen bis gar keinen Einfluss auf die Leistung in Naturwissenschaften und Mathematik sowie die Leseleistung hat (vgl. Coradi Vellacott & Wolter, 2002, p. 102). Inwiefern sich dies im Allgemeinen auf die Berufswahl übertragen lässt, muss in weiteren Untersuchungen überprüft werden. Für die vorliegende Stichprobe konnte der Einfluss der Familienformen jedenfalls auch nicht festgestellt werden. Die Resultate von Coradi Vellacott und Wolter (2002) belegen aber, dass die Familienstruktur eng mit dem ökonomischen Kapital der Eltern zusammenhängt (vgl. ebd., p. 102).

Diesen Forschungsbefunden zufolge lässt sich auch für die vorliegende Untersuchung vermuten, dass Eltern aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status modernere Geschlechterrolleneinstellungen haben und diese an ihre Kinder weitergeben. Anhand der Ergebnisse konnte aufgezeigt werden, dass Eltern aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status aufgrund ihres Bildungsstandes und der zur Verfügung stehenden Ressourcen eine geschlechtsuntypische Studienwahl der jungen Frauen begünstigen.

In Anbetracht der vorgelegten Ergebnisse sollen die Strukturmerkmale der Familie jeweils als Rahmenbedingungen für die in der Familie stattfindenden Prozesse und Interaktionen gesehen werden.

## 5.2. Prozessmerkmale der Familie

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse zu den Prozessmerkmalen der Familie unter Einbezug der theoretischen Grundlagen und empirischen Befunde diskutiert. Wo nötig, wird auf die Strukturmerkmale Bezug genommen.

Die Prozessmerkmale dieser Untersuchung beziehen sich auf den Erziehungsstil der Eltern, die Einstellungen der Eltern – gemessen anhand der Wahrnehmung der Begabung und Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern – sowie die in der Stichprobe Gymnasium erhobene Zustimmung und Unterstützung der Eltern bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums. Es handelt sich hierbei, wie bereits erwähnt, um die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler bezüglich des elterlichen Erziehungsstils, der elterlichen Einschätzung ihrer Begabung sowie der elterlichen Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern. In der Stichprobe Gymnasium wurden die Ergebnisse zur Studienwahl der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten dargestellt und innerhalb der Stichprobe BMS konnten die Analysen zur Berufswahl aufgrund der selektiven Stichprobenziehung nur für die Berufsmaturitätsschülerinnen durchgeführt werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass Schülerinnen beider Stichproben den Erziehungsstil der Eltern weniger autoritär wahrnehmen als die Schüler. Zudem wird der Erziehungsstil der Eltern von den Schülerinnen der Stichprobe Gymnasium weniger autoritativ wahrgenommen. Demnach empfinden Gymnasiasten und Berufsmaturitätsschüler den Erziehungsstil der Eltern als autoritärer und Gymnasiasten zudem auch autoritativer.

Anhand dessen kann vermutet werden, dass Jungen mehr Kontrolle, hohe Autorität sowie Bestrafung, die den autoritären Erziehungsstil der Eltern kennzeichnen, von den Eltern erfahren als Mädchen (vgl. Baumrind, 1971, p. 22). Dass die männlichen Jugendlichen den Erziehungsstil autoritärer wahrnehmen, stellten auch Youniss und Smollar (1985) in ihrer Untersuchung der Beziehung der Jugendlichen zu ihren Eltern fest. Sie hielten fest, dass männliche Jugendliche die Elternbeziehung autoritärer beschreiben (vgl. ebd., p. 70f.). In den theoretischen Grundlagen der hier vorliegenden Arbeit wurde dargelegt, dass Eltern, obwohl sie bemüht sind, geschlechtsneutral zu erziehen, geschlechtstypische Verhaltensweisen und Erziehungspraktiken im Umgang mit ihren Kindern zeigen (vgl. Faulstich-Wieland, 1999, p. 55).

Weitere Analysen zum Erziehungsstil der Eltern belegen, dass hinsichtlich der Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern in beiden Stichproben keine Unterschiede zwischen den Familienformen bestehen. Der Erziehungsstil wird somit von Jugendlichen aus

traditionellen und partnerschaftlichen Familienformen sowie der Familienform Doppelbelastung Frau nicht anders wahrgenommen.

Im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienwahl konnte nachgewiesen werden, dass in der Stichprobe Gymnasium bei der Studienwahl der Jugendlichen hinsichtlich des Erziehungsstils der Eltern kein Unterschied besteht. Daraus lässt sich schliessen, dass der Erziehungsstil der Eltern keinen Effekt auf die Studienwahl hat. Die förderliche Wirkung des autoritativen Erziehungsstils der Eltern auf die Studienwahl der Jugendlichen konnte somit nicht nachgewiesen werden. Zahlreiche Studien belegen den positiven Einfluss des autoritativen Erziehungsstils der Eltern unter anderem auf die Schulleistung und Sozialkompetenz der Kinder (vgl. u.a. Baumrind, 1991; Dornbusch; Ritter; Leiderman; Roberts & Fraleigh, 1987; Steinberg; Elmen & Mounts, 1989; Lamborn; Mounts; Steinberg & Dornbusch, 1991; Steinberg; Lamborn; Dornbusch & Darling, 1992; Steinberg; Lamborn; Darling; Mounts & Dornbusch, 1994). Es kann somit zumindest für diese Stichprobe gesagt werden, dass sich dies nicht auf die Studienwahl übertragen lässt. Weitere Forschungsergebnisse zeigen aber eine positive Wirkung auf die Berufswahl, wenn die Jugendlichen von den Eltern Akzeptanz und Unterstützung erfahren (vgl. Kracke & Noack, 2005, p. 172). Die Bedeutung der Unterstützung wiederum konnte anhand der vorliegenden Daten, wie später diskutiert wird, nachgewiesen werden.

Anders als in der Stichprobe Gymnasium, liess sich in der Stichprobe BMS ein Unterschied zwischen Berufsmaturitätsschülerinnen, die einen frauenuntypischen Beruf ausüben und Berufsmaturitätsschülerinnen, die einen frauentypischen Beruf oder geschlechtergemischten Beruf ausüben, bezüglich des Erziehungsstils der Eltern feststellen. Die Ergebnisse zum Erziehungsstil in der Stichprobe BMS lassen jedoch kein einheitliches Muster erkennen. Demnach wird der Erziehungsstil der Eltern von Berufsmaturitätsschülerinnen mit einem frauenuntypischen Beruf autoritärer eingeschätzt als von Berufsmaturitätsschülerinnen, die einen frauentypischen Beruf ausüben. Des Weiteren wird der Erziehungsstil der Eltern von Berufsmaturitätsschülerinnen, die einen frauenuntypischen Beruf ausüben weniger permissiv eingeschätzt als von Berufsmaturitätsschülerinnen mit einem geschlechtergemischten Beruf. Die von Weiss und Schwarz (1996) berichtete bessere Schulleistung der Mädchen beim permissiven Erziehungsstil lässt sich hier für die geschlechtsuntypische Berufswahl zum Beispiel nicht wiederfinden (vgl. Weiss & Schwarz, 1996 p. 2109). Auch konnte in der Stichprobe BMS der vielfach dargelegte positive Einfluss des autoritativen Erziehungsstils auf die Berufswahl nicht nachgewiesen werden.

Im Hinblick auf die Interpretierbarkeit der Ergebnisse zum Erziehungsstil der Eltern muss berücksichtigt werden, dass der autoritative Erziehungsstil in der Stichprobe Gymnasium nicht alle statistischen Voraussetzungen erfüllt (vgl. Abschn. 3.7.2.). Zudem weisen die

Ergebnisse zum Erziehungsstil insgesamt betrachtet in beiden Stichproben eine geringe Varianzaufklärung von höchstens 2 Prozent auf. Da die Skalen zum Erziehungsstil, wenn auch nur gering, miteinander korrelieren, sind sie vermutlich deshalb nicht eindeutig trennbar bzw. nicht unabhängig voneinander, so dass sich kein einheitliches Ergebnis in den beiden Stichproben ergibt. Auffällig sind die durchwegs signifikanten Ergebnisse beim autoritären Erziehungsstil der Eltern, die vermuten lassen, dass sich dieser Erziehungsstil am besten abbilden lässt. Aus diesen methodischen Gründen lässt sich keine eindeutige Schlussfolgerung ziehen, auch können keine ähnlichen Forschungsergebnisse hinzugezogen werden. Zudem weisen Castello und Hubmann (2006, p. 16ff.) darauf hin, dass sich die Skala des permissiven Erziehungsstils nicht eindeutig replizieren liess, da sie mit der Skala des autoritären Erziehungsstils korrelierte. Inwiefern ein autoritärer Erziehungsstil und ein weniger permissiver Erziehungsstil förderlich für die geschlechtsuntypische Berufswahl der jungen Frauen ist oder sein soll, muss an dieser Stelle offen gelassen werden und soll anregen, dies in zukünftigen Untersuchungen zu überprüfen.

Als weiteres Prozessmerkmal wurde die Zustimmung sowie Unterstützung und Bewunderung der Eltern bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums in der Stichprobe Gymnasium untersucht. Es zeigt sich, dass die Zustimmung der Eltern bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums von den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten unterschiedlich wahrgenommen wird.

Die Zustimmung der Eltern bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums wird von Gymnasiasten höher eingeschätzt als von Gymnasiastinnen. Gymnasiastinnen hingegen schätzen die Unterstützung und Bewunderung der Eltern bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums höher ein als Gymnasiasten. Wie bei der Studienwahl konnte auch kein Zusammenhang zwischen den Familienformen und der Zustimmung und Unterstützung/Bewunderung zu einem naturwissenschaftlichen – und somit frauenuntypischen – Studium festgestellt werden.

An dieser Stelle können die vorgestellten Ergebnisse aus der Untersuchung von Hoose und Vorholt (1997) herangezogen werden. Sie stellten fest, dass Eltern die Fähigkeiten ihrer Töchter in naturwissenschaftlich-mathematischen Bereichen kaum wahrnehmen (vgl. Hoose & Vorholt, 1997, p. 55). In ihren Augen sehen sie die Töchter daher für geschlechtsuntypische, wo technische Fähigkeiten verlangt werden, als nicht geeignet an (vgl. ebd., p. 37). Dabei ist von Bedeutung, dass die Einschätzungen der Eltern mit denjenigen der Töchter übereinstimmen, so dass sich die Töchter dementsprechend auch als nicht geeignet für geschlechtsuntypische Berufe fühlen (vgl. ebd., p. 37). Hoose und Vorholt (1997, p. 37) halten fest, dass Töchter seltener Zustimmung von den Eltern erhalten,

wenn sie sich für einen geschlechtsuntypischen Beruf mit vorausgesetzten technischen Fähigkeiten als geeignet sehen. Demnach haben die Geschlechterrollenvorstellungen der Eltern und die zuvor thematisierte Arbeitsteilung in der Familie gemäss Hoose und Vorholt (1997, p. 38) einen grossen Einfluss auf die Berufswahl der jungen Frauen.

Wie sich auch in der vorliegenden Untersuchung herausgestellt hat, erhalten die Gymnasiastinnen von ihren Eltern weniger Zustimmung als die Gymnasiasten, wenn sie sich für ein naturwissenschaftliches Studium entscheiden. Es lässt sich somit vermuten, dass auch hier die Geschlechterrollenvorstellungen der Eltern einen Einfluss haben und die Eltern dementsprechend weniger Zustimmung zu einem geschlechtsuntypischen Studium der Töchter zeigen.

Gleichzeitig wird aber die Unterstützung und Bewunderung der Eltern bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums von den Gymnasiastinnen höher eingeschätzt als von den Gymnasiasten. Da die Eltern wenig Zustimmung bei der Studienwahl eines naturwissenschaftlichen Studiums zeigen, ist es positiv zu werten, dass sie die Töchter dabei unterstützen, wenn sie sich für ein frauenuntypisches Studium entscheiden. Es ist wichtig anzumerken, dass in der Skala das Item „Meine Mutter/Mein Vater würde mich bewundern, wenn ich eine naturwissenschaftliche Karriere wählen würde“ miterhoben wurde.<sup>67</sup> Somit handelt es sich nicht nur um eine reine Unterstützung der Eltern sondern gleichzeitig auch um eine Bewunderung ihrer Töchter, wenn sie sich für eine geschlechtsuntypische Karriere entscheiden. Dies ist durchaus mit der nicht vorhandenen Zustimmung der Eltern vereinbar. Da angenommen werden muss, dass Eltern die Fähigkeiten in naturwissenschaftlichen Fächern ihrer Töchter kaum wahrnehmen und einem Studium in diesem Bereich somit auch nicht zustimmen, zeigen sie Bewunderung, wenn sich ihre Töchter dennoch dafür entscheiden und unterstützen sie dabei. Dass dies von den jungen Frauen auch so wahrgenommen wird, zeigen die Daten dieser Untersuchung.

In der vorliegenden Untersuchung konnte des Weiteren die zentrale Bedeutung der Einstellungen der Eltern im Zusammenhang mit der Studienwahl und insbesondere der geschlechtsuntypischen Studienwahl der jungen Frauen aufgezeigt werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass Gymnasiastinnen die elterliche Einschätzung ihrer Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern tiefer wahrnehmen als die Gymnasiasten. Hier liegt die erklärte Varianz bei 7 Prozent. Zudem lässt sich das Ergebnis durch empirische Ergebnisse bestätigen.

---

<sup>67</sup> Die Items der Skalen sind dem Anhang B zu entnehmen.



Anhand der beschriebenen Elternuntersuchung aus der Schweiz (Stöckli, 1989) lässt sich zeigen, dass Mütter und Väter den Leistungserfolg ihrer Töchter in Mathematik bereits beim Schuleintritt weniger der Begabung zuschreiben und davon ausgehen, dass sich ihre Töchter anstrengen müssen, um gute Leistungen zu erbringen (vgl. Stöckli, 1989, p. 209). Auch Eccles (1989) kommt zum Schluss, dass Eltern ihren Töchtern weniger Vertrauen in ihre mathematischen Fähigkeiten entgegenbringen und sie daher weniger ermutigen entsprechende Fächer zu wählen (vgl. Eccles, 1989, p. 47f.). Wie bereits erwähnt, konnte auch Hoose und Vorholt (1997, p. 55) aufzeigen, dass Eltern die Fähigkeiten ihrer Töchter in naturwissenschaftlich-mathematischen Bereichen kaum wahrnehmen. Demnach bestätigen diese Forschungsergebnisse die vorliegenden Befunde. Die Eltern der hier befragten Gymnasiastinnen schätzen die Fähigkeiten ihrer Töchter in naturwissenschaftlichen Fächern ebenfalls tiefer ein, wie die Wahrnehmungen der Gymnasiastinnen verdeutlichen.

Im Zusammenhang mit der Studienwahl wird in einer weiteren Analyse ersichtlich, dass Gymnasiastinnen mit frauenuntypischem Studium die elterliche Einschätzung ihrer Begabung in den naturwissenschaftlichen Fächern höher wahrnehmen als Gymnasiastinnen, die ein geschlechtergemischtes Studium oder frauentypisches Studium wählen. Hier beträgt die aufgeklärte Varianz erwähnenswerte 6 Prozent. Diese Analysen konnte aufgrund der Datenstruktur für die Gymnasiasten nicht durchgeführt werden, so dass kein Vergleich möglich ist.

Als Vergleich kann jedoch die Stichprobe BMS hinzugezogen werden. Die Ergebnisse zeigen, dass Berufsmaturitätsschülerinnen mit einem frauenuntypischen Beruf die elterliche Einschätzung ihrer Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern höher wahrnehmen als Berufsmaturitätsschülerinnen mit einem frauentypischen Beruf. Zudem nehmen die Berufsmaturitätsschülerinnen mit einem geschlechtergemischten Beruf die elterliche Einschätzung ihrer Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern höher wahr als Berufsmaturitätsschülerinnen mit einem frauentypischen Beruf. Hier werden 4 Prozent der Varianz aufgeklärt. Es lässt sich erkennen, dass die Ergebnisse beider Stichproben in die gleiche Richtung weisen, nämlich, dass bei einem frauenuntypischen Studium bzw. Beruf die elterliche Einschätzung der Begabung in den naturwissenschaftlichen Fächern von den Schülerinnen höher wahrgenommen wird.

Was die Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern anbelangt, so konnte kein Unterschied in der Wahrnehmung durch die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten nachgewiesen werden. Da somit keine Wahrnehmungsunterschiede vorliegen, kann von einem guten Indikator für die Validität der Aussagen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ausgegangen werden. Ob Geschlechterunterschiede in der Stichprobe BMS vorliegen, konnte aufgrund der Daten nicht überprüft werden.

Die Wahrnehmung der Leistungserwartung der Eltern und der Studienwahl der Gymnasiastinnen betreffend zeigt sich, dass Gymnasiastinnen, die ein frauenuntypisches Studium wählen, die Leistungserwartung der Eltern in naturwissenschaftlichen Fächern signifikant tiefer einschätzen als Gymnasiastinnen, die ein geschlechtergemischtes Studium oder frauentypisches Studium wählen. Die aufgeklärte Varianz fällt hier jedoch sehr gering aus.

Die vorangehend festgestellten signifikanten Unterschiede wurden in einem letzten Analyseschritt in einem Modell (GzLM) auf mögliche Effekte auf die geschlechtsuntypische Studienwahl der jungen Frauen hin überprüft. Die Bedeutung des sozioökonomischen Status als Strukturmerkmal wurde bereits vorangehend thematisiert. Wie die Ergebnisse des berechneten Modells bezogen auf die Prozessmerkmale der Familie zeigen, wird die Wahl eines frauenuntypischen Studiums begünstigt, wenn aus Sicht der jungen Frauen die Eltern an die Begabung in naturwissenschaftlichen Fächern glauben und wenn die Eltern keine allzu hohen Leistungserwartungen in naturwissenschaftlichen Fächern an sie stellen.

Wie bereits dargelegt, belegen Untersuchungen zum Selbstkonzept von Mädchen und Jungen, dass Mädchen ihre mathematischen Fähigkeiten geringer einschätzen als Jungen (vgl. Tiedemann & Faber, 1995; Block, 1983). Zudem werden Berufe in Übereinstimmung mit dem eigenen Selbstkonzept gewählt und Berufe, die in Konflikt mit dem Selbstkonzept stehen, verworfen (vgl. Gottfredson, 2002, p. 91). Daher kommt dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und der erfahrenen Bestärkung durch die Eltern eine grosse Bedeutung zu (vgl. Bischof-Köhler, 2006, p. 229). Auch in der Wisconsin-Studie wurde bei Schülerinnen und Schülern der 6.-12. Klasse nachgewiesen, dass das Vertrauen in die eigenen mathematischen Fähigkeiten und die Bestärkung durch die Eltern in Mathematik gut zu sein, zentral sind (vgl. Sherman, 1978 zit. nach Hagemann-White, 1984, p. 24f.).

Da Eltern von Beginn der Schulzeit an hohe Ansprüche und Erwartungen an ihre Töchter haben und diese nicht nur unterstützend und fördernd sind, sondern die Töchter auch unter Druck setzen können (vgl. Küllchen, 1997, p. 130ff.), ist das Ergebnis dieser Untersuchung, dass Eltern keine allzu hohen Leistungserwartungen haben sollten, für die geschlechtsuntypische Studienwahl von jungen Frauen von grosser Bedeutung.

Demnach zeigen die Ergebnisse zu den Prozessmerkmalen, dass es für eine geschlechtsuntypische Studienwahl der jungen Frauen zentral ist, wenn sie von ihren Eltern in ihren Fähigkeiten unterstützt und bestärkt werden und die Eltern keine allzu hohen Leistungserwartungen an sie stellen.

### 5.3. Personale Merkmale der Eltern

Abschliessend werden die Ergebnisse zu den personalen Merkmalen der Eltern diskutiert. Zu den personalen Merkmalen der Eltern gehören die Geschlechtstypik der Berufe der Eltern und die bei den Jugendlichen erhobene Einschätzung der Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften.

Die Auswertungen zur Geschlechtstypik der Berufe der Eltern im Zusammenhang mit der ausserfamilialen Betreuung während der Vorschulzeit zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, deren Mütter einen frauenuntypischen Beruf nachgehen, häufiger ausserfamilial betreut werden, als Schülerinnen und Schülern, deren Mütter einen frauentypischen Beruf ausüben. Während der obligatorischen Schulzeit ist der erhöhte Bedarf an ausserfamiliärer Betreuung noch bei Schülerinnen und Schüler, deren Mütter einen geschlechtergemischten Beruf ausüben, im Gegensatz zu Schülerinnen und Schüler, deren Mütter einen frauentypischen Beruf haben, beobachtbar. Zum einen handelt es sich hierbei sicherlich um eine Einstellungssache der Frauen mit einem frauenuntypischen Beruf, zum anderen deutet dies darauf hin, dass Berufe, die hauptsächlich von Frauen ausgeübt werden, bessere Strukturen hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf aufgrund von Teilzeitarbeit aufweisen, als dies in frauenuntypischen Berufen der Fall zu sein scheint.

Die Geschlechtstypik des Berufs der Mutter steht auch in einem signifikanten Zusammenhang mit der Familienform. In allen drei Familienformen bilden Mütter mit frauentypischen Berufen die Mehrheit. Doch fällt innerhalb der partnerschaftlichen Familienform der Anteil Mütter mit frauenuntypischem Beruf im Vergleich zur traditionellen Familienform und der Familienform Doppelbelastung Frau höher aus, so dass hier erkennbar ist, dass die partnerschaftliche Familienform am geeignetsten zu sein scheint, einen frauenuntypischen Beruf mit Familie zu vereinbaren. Wie bereits aufgezeigt, werden Kinder in partnerschaftlichen Familienformen auch häufiger ausserfamilial betreut, so dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf in dieser Familienform am zentralsten erscheint.

Wenn also frauenuntypische Berufe, wie in dieser Stichprobe, eher von Müttern aus partnerschaftlichen Familienformen ausgeübt werden, führt dies möglicherweise zu einer Reproduktion der frauenuntypischen Berufe bzw. Studienfächer von jungen Frauen, die in einer partnerschaftlichen Familienform aufwachsen. Ausgehend vom Lernen am Modell nach Bandura (1976), kann angenommen werden, dass Mütter mit einem frauenuntypischen Beruf als Modell für ihre Töchter dienen, sofern gleichgeschlechtliche Modelle gewählt werden. Junge Frauen, die somit ihre Mutter in einem frauenuntypischen Beruf erlebt haben, ziehen

wohlmöglich auch in Betracht, einen frauenuntypischen Beruf bzw. Studium anzustreben.<sup>68</sup> Dabei spielt die elterliche Arbeitsteilung – die nach wie vor traditionell gestaltet ist – eine nicht unbedeutende Rolle. Auch sie hat eine gewisse Vorbildwirkung. Wie in den theoretischen Grundlagen thematisiert wurde, sind die von den Eltern gelebten Rollenmodelle der eigenen Haushaltsbeteiligung mitverantwortlich für das Fortbestehen der geschlechtstypischen Arbeitsteilung, da sie diese den Kindern vorleben und sowohl bewusst wie auch unbewusst weitergeben (vgl. Blair, 1992; Bilden 1998).

Mit den Kenntnissen der Eltern in Naturwissenschaften sind ihre Kenntnisse der naturwissenschaftlich-technischen Berufswelt eng verbunden. In den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit wurde dargelegt, dass die Erfahrungen der Eltern und ihre eigene Erwerbsbiographie eine wichtige Rolle im Berufswahlprozess der Jugendlichen spielen (vgl. z. B. Beinke 2002; Maschetzke, 2009, p. 199).

Wie die Ergebnisse zeigen, besteht bei der Einschätzung der Kenntnisse der Mutter und des Vaters in Naturwissenschaften kein Unterschied zwischen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Demnach bestehen diesbezüglich keine Wahrnehmungsunterschiede, so dass dieses Ergebnis ein guter Indikator für die Validität der Aussagen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ist.

Die Berufsmaturitätsschülerinnen und -schüler hingegen unterscheiden sich hinsichtlich der Einschätzung der Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften. Diese werden von den Berufsmaturitätsschülerinnen tiefer eingeschätzt als von den Berufsmaturitätsschülern. Die Varianzaufklärung fällt jedoch sehr gering aus, so dass dieses Ergebnis nicht aussagekräftig ist. Weitere Analysen konnten hier aufgrund der Daten nicht durchgeführt werden.

Für die Stichprobe Gymnasium zeigt sich im Zusammenhang mit der Studienwahl, dass Gymnasiastinnen, die ein frauenuntypisches Studium wählen, die Kenntnisse der Mutter und die Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften signifikant höher einschätzen als Gymnasiastinnen, die ein geschlechtergemischtes Studium oder frauentypisches Studium wählen. Auch dieses Ergebnis dient als guter Indikator für die Validität der Aussagen der Gymnasiastinnen. Es ist davon auszugehen, dass Eltern, die im naturwissenschaftlichen Bereich beruflich tätig sind, über höhere Kenntnisse in diesem Bereich verfügen und dies von den Schülerinnen und Schülern so wahrgenommen wird.

Als Vergleich belegen auch die Ergebnisse bei den Gymnasiasten, dass Gymnasiasten, die ein männertypisches und somit frauenuntypisches Studium wählen, die Kenntnisse der

---

<sup>68</sup> Auf die Vorbildfunktion der Mutter bzw. des Berufs der Mutter wird nicht näher eingegangen, da dies in einer weiteren Teiluntersuchung im Rahmen des SNF-Projektes „Geschlechtsuntypische Berufs- und Studienwahlen bei jungen Frauen“ analysiert wird.

Mutter und auch die des Vaters in Naturwissenschaften höher einschätzen als Gymnasiasten, die ein geschlechtergemischtes Studium wählen. Und zusätzlich zeigt sich, dass Gymnasiasten, die ein männeruntypisches bzw. frauentypisches Studium wählen, im Vergleich zu Gymnasiasten, die ein geschlechtergemischtes Studium wählen, die Kenntnisse der Mutter und Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften ebenfalls höher einschätzen. Es kann angenommen werden, dass zwischen den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern auch fachbezogene Gespräche stattfinden und sie von diesem Austausch und somit den Kenntnissen der Eltern in Naturwissenschaften profitieren.

Da ein Unterschied bei der Studienwahl der Gymnasiastinnen hinsichtlich der Einschätzung der Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften festgestellt wurde, wurde im Modell der abschliessenden Analyse überprüft, ob die Kenntnisse der Mutter und die Kenntnisse des Vaters einen Effekt auf die geschlechtsuntypische Studienwahl der Gymnasiastinnen haben. Es hat sich anders als bei den bereits diskutierten Effekten der Struktur- und Prozessmerkmale für die personalen Merkmale herausgestellt, dass die Kenntnisse der Mutter und des Vaters in Naturwissenschaften keinen Effekt auf die geschlechtsuntypische Studienwahl der jungen Frauen haben.

Somit kommt den zuvor aufgezeigten Einstellungen der Eltern eine zentralere Bedeutung bei der Studienwahl als den Kenntnissen der Eltern zu, wie in der vorliegenden Untersuchung anhand der Daten belegt werden konnte. Auch Beinke (2002, p. 191) betont, dass die emotionale Unterstützung der Eltern bedeutender ist, als ihre fachlichen und berufsbezogenen Informationen.

#### 5.4. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung zum Einfluss der familialen Bedingungen auf die Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen und insbesondere der jungen Frauen leistet einen wichtigen Beitrag zur bestehenden Forschungslücke im Bereich der geschlechts(un-)typischen Berufs- und Studienwahl. Die hier präsentierten Ergebnisse sollen zu weiteren Untersuchungen der Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen und dem Einfluss der Familie anregen.

Aus den hier dargelegten Ergebnissen lässt sich für die Berufs- und Studienwahl zusammenfassend folgern, dass die Strukturmerkmale der Familie sowie die personalen Merkmale der Eltern weniger bedeutend im Berufswahlprozess der Jugendlichen sind, während den Prozessmerkmalen wie der Unterstützung und den Einstellungen der Eltern eine zentralere Bedeutung im Berufswahlprozess der Jugendlichen zukommt. Für die geschlechtsuntypische Studienwahl der jungen Frauen hingegen erwies sich der hohe sozioökonomische Status als Strukturmerkmal der Familie als förderlich. Zudem haben die elterlichen Einstellungen als Prozessmerkmale der Familie, die sich durch Unterstützung und Bestärkung der jungen Frauen in ihren Fähigkeiten äussern, eine zentrale Bedeutung bei der geschlechtsuntypischen Studienwahl. Wichtig ist auch, dass Eltern keine allzu hohen Leistungserwartungen in den naturwissenschaftlichen Fächern an die jungen Frauen stellen. Die personalen Merkmale der Eltern, gemessen anhand der Einschätzung der vorhandenen Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften, sind dabei weniger bedeutend.

Dabei ist die Berufs- und Studienwahl jeweils als Prozess zu verstehen, den die Jugendlichen durchlaufen (vgl. Herzog; Neuenschwander & Wannack, 2006). Im Sinne des Konzepts der Selbstsozialisation sind die Jugendlichen die Akteure im Berufswahlprozess (vgl. Heinz, 2000). Zu beachten gilt es, dass die Geschlechterstereotype eine starke Wirkung haben (Maccoby & Jacklin, 1974) und auch den Berufen Stereotype zugeteilt werden (vgl. Gottfredson, 2002). Auch muss stets die Situation am Arbeitsmarkt mitbedacht werden, wenn der Berufswahlprozess der Jugendlichen analysiert wird. Des Weiteren ist die Berufswahl ein Ergebnis eines Interaktionsprozesses (vgl. Lange, 1976), so dass die Prozessmerkmale der Familie wie die Wahrnehmungen, Einstellungen und der Erziehungsstil der Eltern von Bedeutung sind.

Den hier vorliegenden Ergebnissen zufolge erscheint es sinnvoll, die Eltern betreffend ihrer Rolle im Berufswahlprozess der Jugendlichen zu sensibilisieren und vermehrt auf hinderliche und für die Jugendlichen nachteilige Geschlechterstereotype aufmerksam zu machen.

Auch wenn es der Familie gelingen sollte, Geschlechterdifferenzen zu minimieren, müssen – sofern von Interaktionen ausgegangen wird – auch Veränderungen auf der Ebene der Gesellschaft erfolgen (vgl. Tillmann, 2004, p. 15ff.).

Zudem müsste auch die Vereinbarkeit von Familie und Beruf insbesondere für Frauen mit einem frauenuntypischen Beruf weiter untersucht und dementsprechend optimiert und ausgebaut werden.

Im Sinne der Erziehungsstilforschung wäre es bedeutend, den „Parental Authority Questionnaire (PAQ)“ (Buri, 1991) vermehrt als Instrument einzusetzen, um sowohl die Perspektive der Kinder wie auch der Eltern erfassen zu können.

Von grossem Interesse wären weitere Untersuchung der geschlechtsuntypischen Berufs- und Studienwahl von jungen Frauen und Männern im Kontext ihrer Biographie und Lebensplanung (vgl. Nissen; Keddi & Pfeil, 2003), auch im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Es lässt sich somit abschliessend sagen, dass die untersuchten familialen Bedingungen einen Einfluss auf die geschlechts(un-)typische Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen haben.

Der Fokus zukünftiger Forschung soll daher vermehrt auf die Familie gelenkt werden, damit die zentralen Prozessmerkmale, aber auch die Strukturmerkmale und personalen Merkmale, im Zusammenhang mit der Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen weiter untersucht werden können.

## 6. Verzeichnisse

### 6.1. Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz; König, Alexandra (2010). *Sozialisation. Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alfermann, Dorothee (1989). Geschlechtstypische Erziehung in der Familie. In Paetzold, Bettina; Fried, Lilian (Eds.), *Einführung in die Familienpädagogik* (p. 126-141). Weinheim: Beltz.
- Backhaus, Klaus; Erchison, Bern; Plinke, Wulff; Weiber, Rolf (2006). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (11. Auflage). Berlin: Springer.
- Bandura, Albert (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bandura, Albert (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baumgart, Franzjörg (Ed.). (1997). *Theorien der Sozialisation. Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben. (Studienbücher Erziehungswissenschaft, Band III)*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinghardt.
- Baumrind, Diana (1968). Authoritarian vs. Authoritative Parental Control. *Adolescence*, 3 (11), 255-272.
- Baumrind, Diana (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Baumrind, Diana (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11 (1), 65-95.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (1992). Anspruch und Wirklichkeit - Zum Wandel der Geschlechterrollen in der Familie. In Schneewind, Klaus A.; Rosenstiel, Lutz (Eds.), *Wandel der Familie* (p. 37-48). Göttingen: Hogrefe. Verlag für Psychologie.
- Beinke, Lothar (1983). Elterneinfluss und Berufswahl. Anmerkungen zu einem Forschungsdefizit. In Beinke, Lothar (Ed.), *Zwischen Schule und Berufsbildung* (p. 236-254). München: Lexika.
- Beinke, Lothar (1999). *Berufswahl. Der Weg zur Berufstätigkeit*. Bad Honnef: Verlag K. H. Bock.
- Beinke, Lothar (2000). *Elterneinfluss auf die Berufswahl*. Bad Honnef: Verlag K. H. Bock.
- Beinke, Lothar (2002). *Familie und Berufswahl*. Bad Honnef: Verlag K. H. Bock.



- BFS, Bundesamt für Statistik (2005). *Eidgenössische Volkszählung*. BFS. Verfügbar unter: <<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.html?publicationID=2013>> [Januar, 2010].
- BFS, Bundesamt für Statistik (Ed.). (2008). *Familien in der Schweiz. Statistischer Bericht 2008*. Neuchâtel: BFS.
- BFS, Bundesamt für Statistik (2010). *International Standard Classification of Occupations*. Verfügbar unter: <<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/nomenklaturen/blank/blank/isco/02.html>> [Januar, 2010].
- BFS, Bundesamt für Statistik (2012). *Klassifikation der schweizerischen Bildungsstatistik*. Bundesamt für Statistik (BFS). Verfügbar unter: <[www.portal-stat.admin.ch/isc97/docs/do-d-15.02-isc97-02.pdf](http://www.portal-stat.admin.ch/isc97/docs/do-d-15.02-isc97-02.pdf)> [Januar, 2013].
- BFS, Bundesamt für Statistik; EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2009). *PISA 2006: Analysen zum Kompetenzbereich Naturwissenschaften. Rolle des Unterrichts, Determinanten der Berufswahl, Vergleich von Kompetenzmodellen*. Verfügbar unter: <[http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/de/index/hidden\\_folder/publications.Document.121370.pdf](http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/de/index/hidden_folder/publications.Document.121370.pdf)> [Mai, 2013].
- Bilden, Helga (1998). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Eds.), *Handbuch der Sozialisationsforschung (5., neu ausgestattete Auflage)* (p. 279-301). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bischof-Köhler, Doris (2006). *Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechterunterschiede (3., überarbeitete und erweiterte Auflage)*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Blair, Sampson Lee (1992). The Sex-Typing of Children's Household Labor: Parental Influence on Daughters' and Sons' Housework. *Youth and Society*, 24 (2), 178-203.
- Block, Jeanne H. (1983). Differential Premises Arising from Differential Socialization of the Sexes: Some Conjectures. *Child Development*, 54 (6), 1335-1354.
- Borkowsky, Anna (2000). Frauen und Männer in der Berufsbildung der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 2, 279-294.
- Bortz, Jürgen (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 6. Auflage*. Heidelberg: Springer.
- Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Kreckel, Reinhard (Ed.), *Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt* (p. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Brown, Duane; Brooks, Linda (Eds.) (1994). *Karriere-Entwicklung*. Stuttgart.

- Buchmann, Marlis; Kriesi, Irene; Pfeifer, Andrea; Sacchi, Stefan (2002). *halb drinnen - halb draussen. Analysen zur Arbeitsmarktintegration von Frauen in der Schweiz*. Chur: Verlag Rüegger.
- Buchmann, Ulrike; Huisinga, Richard (2009). Sozialisationsforschung und -theorie im Rahmen beruflicher Bildungsprozesse: Übergang Schule - Beruf. In Behnken, Imbke; Mikota, Jana (Eds.), *Sozialisation, Biographie und Lebenslauf. Eine Einführung* (p. 62-89). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Bühl, Achim (2012). *SPSS 20. Einführung in die moderne Datenanalyse*. 13., aktualisierte Auflage. München: Pearson.
- Buri, John R. (1989). An Instrument for the Measurment of Parental Authority Prototypes, *Paper presented at the Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association (61st, Chicago, Il, May 4-6)*. Chicago.
- Buri, John R. (1991). Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57 (1), 110-119.
- BV, Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (1999). Verfügbar unter: <<http://www.admin.ch/ch/d/sr/1/101.de.pdf>> [April, 2013].
- Castello, Armin; Hubmann, Susanne (2006). *Entwicklung und Validierung einer deutschsprachigen Version des „Parental Authority Questionnaire“ (PAQ) zur Erhebung von Erziehungsstilen*. Verfügbar unter: <<http://www.lernen-lehren.de/7.html>> [September, 2011].
- Charles, Maria (1995). *Eidgenössische Volkszählung 1990. Berufliche Gleichstellung - ein Mythos? Geschlechter-Segregation in der schweizerischen Berufswelt*. Bern: Bundesamt für Statistik (BFS).
- Clémence, Alain (2006). *NFP52. Schlussbericht-f. New forms of authority and regulation of development and socialisation*. Lausanne: Université de Lausanne, Institut des sciences sociales et pédagogiques.
- Coradi Vellacott, Maja; Wolter, Stefan C. (2002). Soziale Herkunft und Chancengleichheit. In BFS; EDK (Eds.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: BFS & EDK.
- Dornbusch, Sanford M.; Ritter, Philip L.; Leiderman, Herbert P.; Roberts, Donald F.; Fraleigh, Michael J. (1987). The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance. *Child Development*, 58 (5), 1244-1257.
- Diesel-Lange, Katja (2011). *Berufswahlprozesse von Mädchen und Jungen. Interventionsmöglichkeiten zur Förderung geschlechtsunabhängiger Berufswahl*. Münster: LIT.
- Ecarius, Jutta; Eulenbach, Marcel; Fuchs, Thorsten; Walgenbach, Katharina (2011). *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Eccles, Jacquelynne S. (1989). Bringing Young Women to Math and Science. In Crawford, Mary; Gentry, Margaret (Eds.), *Gender and Thought: Psychological Perspectives* (p. 36-58). London: Springer.
- Eckes, Thomas (2004). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identität und Vorurteilen. In Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Eds.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methode, Empirie* (p. 165-176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- EDI, Eidgenössisches Departement des Innern (Ed.). (2004). *Familienbericht 2004. Strukturelle Anforderungen an eine bedürfnisgerechte Familienpolitik*. Bern: Länggass Druck AG.
- EDK, Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (2007). *Vorschulbereich. Kapitel 3 des Schweizer Beitrags für die Datenbank "Eurybase – The Database on Education Systems in Europe" (EDK/IDES [Stand 5. November 2007])*. Verfügbar unter: <[http://www.edk.ch/dyn/bin/12961-13432-1-eurydice\\_03d.pdf](http://www.edk.ch/dyn/bin/12961-13432-1-eurydice_03d.pdf)> [Februar, 2013].
- EKF, Eidgenössische Kommission für Frauenfragen (1992). *Familienexterne Kinderbetreuung. Teil 1: Fakten und Empfehlungen. Teil 2: Hintergründe. Bericht der Eidgenössischen Kommission für Frauenfragen*. Bern: EKF.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1999). Weibliche Sozialisation zwischen geschlechterstereotyper Einengung und geschlechterbezogener Identität. In Scarbath, Horst; Schlottau, Heike; Straub, Veronika; Waldmann, Klaus (Eds.), *Geschlechter. Zur Kritik und Neubestimmung geschlechterbezogener Sozialisation und Bildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004). Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. In Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Eds.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (p. 175-191). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2008). Sozialisation und Geschlecht. In Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Eds.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (7. Auflage) (p. 240-253). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Fend, Helmut (1969). *Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Fried, Lilian (1990). Ungleiche Behandlung schon im Kindergarten und zum Schulanfang? Sprachvermittelte Erziehung von Mädchen und Jungen. *Die Deutsche Schule, 1. Beiheft*, 61-76.
- Ganzeboom, Harry B. G.; de Graaf, Paul M.; Treiman, Donald J.; de Leeuw, Jan (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research* 21, 21, 1–56.

- Ganzeboom, Harry B. G.; Treiman, Donald J. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, 201-239.
- Garson, David G. (2009). *Generalized Linear Models and Generalized Estimating Equations*. North Carolina State University, Public Administration Program. Verfügbar unter: <[http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/gzlm\\_gee.htm?ref=Guzels.TV](http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/gzlm_gee.htm?ref=Guzels.TV)> [August, 2010].
- Gebauer, Gunter (1997). Kinderspiele als Aufführungen von Geschlechterunterschieden. In Dölling, Irene; Kraus, Beate (Eds.), *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Geulen, Dieter (2009). Subjektorientierte Sozialisationstheorie. In Behnken, Imbke; Mikota, Jana (Eds.), *Sozialisation, Biographie und Lebenslauf. Eine Einführung* (p. 11-32). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Gottfredson, Linda S. (1981). Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspiration. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.
- Gottfredson, Linda S. (1996). Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise. In Brown, Duane; Brooks, Linda (Eds.), *Career Choice and Development (3rd Edition)* (p. 179-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, Linda S. (2002). Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-Creation. In Brown, Duane; Brooks, Linda (Eds.), *Career Choice and Development (4th Edition)* (p. 85-148). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, Linda S. (2005). Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. In Brown, Steven D.; Lent, Robert W. (Eds.), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (p. 71-100). Hoboken: Wiley & Sons.
- Grundmann, Matthias (2006). *Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie*. Konstanz: UVK.
- Grüneisen, Veronika; Hoff, Ernst-Hartmut (1980). *Familienerziehung und Lebenssituation. Der Einfluss von Lebensbedingungen und Arbeitserfahrungen auf Erziehungseinstellungen und Erziehungsverhalten von Eltern* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hagemann-White, Carol (1984). *Sozialisation: weiblich - männlich?* Opladen: Leske Verlag + Budrich GmbH.
- Hagemann-White, Carol (1992). Berufsfindung und Lebensperspektive in der weiblichen Adoleszenz. In Flaake, Karin; King, Vera (Eds.), *Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen* (p. 64-83). Frankfurt a. M. : Campus Verlag.

- Halpern, Diane F. (2006). Assessing Gender Gaps in Learning and Academic Achievement. In Alexander, Patricia A.; Winne, Philip H. (Eds.), *Handbook of Educational Psychology (Second Edition)* (p. 635-653). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Heinz, Walter R. (1984). *Der Übergang von der Schule in den Beruf als Selbstsozialisation*. Bremen: Universität Bremen.
- Heinz, Walter R. (2000). Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns. In Hoerning, Erika M. (Ed.), *Biographische Sozialisation* (p. 165-186). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Helbig, Marcel; Leuze, Kathrin (2012). Ich will Feuerwehrmann werden! Wie Eltern, individuelle Leistungen und schulische Fördermassnahmen geschlechts(un-)typische Berufsaspirationen prägen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64 (1), 91-122.
- Herzog, Walter (2002). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Herzog, Walter; Böni, Edi; Guldemann, Joana (1997). *Partnerschaft und Elternschaft. Die Modernisierung der Familie*. Bern: Haupt.
- Herzog, Walter; Neuenschwander, Markus P.; Wannack, Evelyne (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.
- Hirsig, René (2003). *Statistische Methoden in den Sozialwissenschaften. Eine Einführung im Hinblick auf computergestützte Datenanalysen mit SPSS. Band 1, 4., überarbeitete Auflage*. Zürich: Seismo Verlag.
- Hollenstein, Armin (2008). *Statistik. Skriptum für die Kurse Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft 3, Übung 2 in Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Frühjahrs- und Herbstsemester 2008*. Bern: Universität Bern. Philosophisch-humanwissenschaftliche Fakultät. Institut für Erziehungswissenschaft.
- Hollenstein, Armin (2012). *Sozialwissenschaftliche Statistik. Skript für die Kurse Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft 3 - Statistik 1 (FS), Übung 2 in Forschungsmethoden - Statistik 2 (HS)*. Bern: Universität Bern. Philosophisch-humanwissenschaftliche Fakultät. Institut für Erziehungswissenschaft.
- Hollenstein, Armin (2013, in Druck). *Sozialwissenschaftliche Statistik 2 - 2013. Multivariate Verfahren. Faktoren- und Reliabilitätsanalyse. Clusteranalyse. Multiple lineare Regressionsanalyse. Mehrebenen-Analyse, Mixed Models. Skript für die Kurse Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft 5 - HS 2013*. Bern: Universität Bern, Philosophisch-humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaft.

- Hoose, Daniela; Vorholt, Dagmar (1997). Der Einfluss der Eltern auf das Berufswahlverhalten von Mädchen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 25, 35-44.
- Hurrelmann, Klaus (1983). Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. ZSE*, 3, 91-103.
- Hurrelmann, Klaus (1998). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. (6. Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Hurrelmann, Klaus (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz Studium.
- Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (2008). Zum Stand der Sozialisationsforschung. In Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Eds.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (p. 14-31). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hyde, Janet Shibley; Fennema, Elizabeth; Lamon, Susan J. (1990). Gender Differences in Mathematics Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 107 (2), 139-155.
- Ignaczewska, Julia (2008). *Familiale und ausserfamiliale Bildung, Erziehung und Betreuung und die Freizeitaktivitäten der Kinder. Eine Sekundäranalyse der Daten aus dem SNF-Projekt "EduCare - Qualität und Wirksamkeit der familialen und ausserfamilialen Bildung und Betreuung von Primarschulkindern"*. Masterarbeit. Bern: Universität Bern, Philosophisch-humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Imdorf, Christian (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jones, Gail M.; Howe, Ann; Rua, Melissa J. (2000). Gender Differences in Students' Experiences, Interests, and Attitudes toward Science and Scientists. *Science Education*, 84 (2), 180-192.
- Keddi, Barbara; Seidenspinner, Gerlinde (1991). Arbeitsteilung und Partnerschaft. In Bertram, Hans (Ed.), *Die Familie in Westdeutschland. Stabilität und Wandel familialer Lebensformen* (p. 159-192). Opladen: Leske + Budrich.
- King, Vera (2004). *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Gesellschaft in modernisierten Gesellschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knauf, Helen; Roskowski, Elke (2009). Wie tragfähig ist die Studien- und Berufswahl? Biographische Verläufe und Orientierungsprozesse nach dem Abitur. In Oechsle, Mechtild; Knauf, Helen; Maschetzke, Christiane; Roskowski, Elke (Eds.), *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern* (p. 283-324). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kracke, Bärbel; Noack, Peter (2005). Die Rolle der Eltern für die Berufsorientierung von Jugendlichen. In Schuster, Beate H.; Kuhn, Hans-Peter; Uhlendorff, Harald (Eds.), *Entwicklung in sozialen Beziehungen. Heranwachsende in ihrer Auseinandersetzung mit Familie, Freunden und Gesellschaft* (p. 169-193). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Krohne, Heinz Walter (1988). Erziehungsstilforschung: Neuere theoretische Ansätze und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2 (3), 157-172.
- Krohne, Heinz Walter; Hock, Michael (2010). Erziehungsstil. In Rost, Detlef H. (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (4. Auflage)* (p. 159-168). Weinheim: Beltz PVU.
- Küllchen, Hildegard (1997). *Zwischen Bildungserfolg und Karriereskepsis. Zur Berufsfindung junger Frauen mit mathematisch-naturwissenschaftlichen Interessen*. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Kürthy, Tamàs (1978). *Geschlechtsspezifische Sozialisation. Alte Normen und neue Vorstellungen in der Entwicklung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Band 1*. Paderborn: Schöningh.
- Lamborn, S.; Mounts, N.; Steinberg, L.; Dornbusch, S. (1991). Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lange, Elmar (1976). Berufswahl als Interaktionsprozess - Theoretische Vorüberlegungen für ein empirisches Projekt. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 28 (3), 479-505.
- Langness, Anja; Leven, Ingo; Hurrelmann, Klaus (2006). Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. In Shell Deutschland Holding (Ed.), *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Konzeption & Koordination: Hurrelmann, Klaus; Mathias, Albert & TNS Infratest Sozialforschung* (p. 49-102). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Leemann, Regula Julia; Keck, Andrea (2005). *Eidgenössische Volkszählung 2000. Der Übergang von der Ausbildung in den Beruf. Die Bedeutung von Qualifikation, Generation und Geschlecht*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS).
- Leven, Ingo; Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (2010). Familie, Schule, Freizeit: Kontinuität im Wandel. In Shell Deutschland Holding (Ed.), *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Konzeption & Koordination: Mathias, Albert; Hurrelmann, Klaus, Quenzel, Gudrun & TNS Infratest Sozialforschung* (p. 53-128). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Lytton, Hugh; Romney, David M. (1991). Parents' Differential Socialization of Boys and Girls: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 109 (2), 267-296.

- Maccoby, Eleanor Emmons; Jacklin, Carol Nagy (1974). *The Psychology of Sex Differences. Volume I*. Stanford: Stanford University Press.
- Makarova, Elena; Herzog, Walter; Ignaczewska, Julia; Vogt, Belinda (2012). *Geschlechtsuntypische Berufs- und Studienwahlen bei jungen Frauen. Dokumentation der Projektphase 1. Forschungsbericht Nr. 42. Unter Mitarbeit von Felicitas Fanger und Manuela Frommelt*. Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Maschetzke, Christiane (2009). Die Bedeutung der Eltern im Prozess der Berufsorientierung. In Oechsle, Mechtild; Knauf, Helen; Maschetzke, Christiane; Roskowski, Elke (Eds.), *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern* (p. 181-228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mauldin, Teresa; Meeks, Carol B. (1990). Sex Differences in Children's Time Use. *Sex Roles*, 22 (9/10), 537-554.
- Nave-Herz, Rosemarie (2002). *Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung* (2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Darmstadt: Primus Verlag.
- Neuenschwander, Markus P. (1996). *Entwicklung und Identität im Jugendalter*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, Markus P. (2008). Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In Länge, Damian; Hirschi, Andreas (Eds.), *Berufliche Übergänge. Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung* (p. 135-154). Wien: LIT Verlag.
- Niederbacher, Arne; Zimmermann, Peter (2011). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter* (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nissen, Ursula; Keddi, Barbara; Pfeil, Patricia (2003). *Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Erklärungsansätze und empirische Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- OECD (2013). *Gleichstellung der Geschlechter: Zeit zu handeln*. OECD Publishing. Verfügbar unter: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264190344-de>> [April, 2013].
- Oechsle, Mechtild (2009). Berufsorientierungsprozess unter Bedingungen entgrenzter Arbeit und entstandardisierter Lebensläufe - subjektives Handeln und institutionelle Einflüsse. In Oechsle, Mechtild; Knauf, Helen; Maschetzke, Christiane; Roskowski, Elke (Eds.), *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern* (p. 23-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oswald, Hans (2008). Sozialisation in Netzwerken Gleichaltriger. In Hurrelmann, Klaus; Grundmann, Matthias; Walper, Sabine (Eds.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (7. Auflage) (p. 321-332). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.



- Reitman, David; Rhode, Paula C.; Hupp, Stephen D. A.; Altobello, Cherie (2002). Development and Validation of the Parental Authority Questionnaire – Revised. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24 (2), 119-127.
- Rendtorff, Barbara (2003). *Kindheit, Jugend und Geschlecht. Einführung in die Psychologie der Geschlechter*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schendera, Christian F.G. (2010). *Clusteranalyse mit SPSS: mit Faktorenanalyse*. München: Oldenbourg Verlag.
- Schneewind, Klaus A. (1992). Familien zwischen Rhetorik und Realität. In Schneewind, Klaus A.; Rosenstiel, Lutz (Eds.), *Wandel der Familie* (p. 9-36). Göttingen: Hogrefe. Verlag für Psychologie.
- Schneewind, Klaus A. (2010). *Familienpsychologie (3., überarbeitete und erweiterte Auflage)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneewind, Klaus; Herrmann, Theo (Eds.) (1980). *Erziehungstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendungen der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens*. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- Sjøberg, Svein; Imsen, Gunn (1988). Gender and Science Education I. In Fensham, Peter (Ed.), *Development and Dilemmas in Science Education* (p. 218-248). London: Falmer.
- Smetana, Judith G. (1995). Parenting Styles and Conceptions of Parental Authority during Adolescence. *Child Development*, 66 (2), 299-316.
- Staberg, Else-Marie (1994). Gender and science in Swedish compulsory school. *Gender and Education*, 6 (1), 35-45.
- Stange, Helmut (2006). Kindheit heute. In Fritz, Annemarie; Klupsch-Sahlmann, Rüdiger; Ricken, Gabi (Eds.), *Handbuch Kindheit und Schule. Neue Kindheit, neues Lernen, neuer Unterricht* (p. 37-60). Weinheim: Beltz.
- Steinberg, Laurence (2001). We Know Some Things: Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11 (1), 1-19.
- Steinberg, Laurence; Elmen, Julie D.; Mounts, Nina S. (1989). Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity, and Academic Success among Adolescents. *Child Development*, 60 (6), 1424-1436.
- Steinberg, Laurence; Lamborn, Susie D.; Darling, Nancy; Mounts, Nina S.; Dornbusch, Sanford M. (1994). Over-Time Changes in Adjustment and Competence among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, 65 (3), 754-770.

- Steinberg, Laurence; Lamborn, Susie D.; Dornbusch, Sanford M.; Darling, Nancy (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development*, 63 (5), 1266-1281.
- Stöckli, Georg (1989). *Vom Kind zum Schüler. Zur Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung am Beispiel "Schuleintritt"*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhard.
- Tiedemann, Joachim; Faber, Günter (1995). Mädchen im Mathematikunterricht: Selbstkonzept und Kausalattribution im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 26, 61-71.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2004). *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Tittle, Carol Kehr (1986). Gender Research and Education. *American Psychologist*, 41 (10), 1161-1168.
- Todt, Eberhard (1992). Interesse männlich – Interesse weiblich. In Jugendwerk der Deutschen Shell (Ed.), *Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland*. Redaktion: Jürgen Zinnecker, Band 2, *Im Spiegel der Wissenschaften* (p. 301-317). Opladen: Leske + Budrich.
- Trautner, Hanns Martin (2006). Sozialisation und Geschlecht. Die entwicklungspsychologische Perspektive. In Bilden, Helga; Dausien, Bettina (Eds.), *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte* (p. 103-120). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Tschanen-Hauser, Angelika (2008). Tagesstrukturen im Vorschulalter. In Larcher Klee, Sabina; Grubenmann, Bettina (Eds.), *Tagesstrukturen als sozial- und bildungspolitische Herausforderung. Erfahrungen und Kontexte* (p. 173-190). Bern: Haupt Verlag.
- Wahler, Peter; Witzel, Andreas (1996). Berufswahl - ein Vermittlungsprozess zwischen Biographie und Chancenstruktur. In Schober, Karen; Gaworek, Maria (Eds.), *Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle* (p. 9-35). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Weiss, Laura H.; Schwarz, Conrad J. (1996). The Relationship between Parenting Types and Older Adolescents' Personality, Academic Achievement, Adjustment, and Substance Use. *Child Development*, 67 (5), 2101-2114.
- Youniss, James; Smollar, Jacqueline (1985). *Adolescent Relations with Mothers, Fathers and Friends*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Zinnecker, Jürgen (2000). Selbstsozialisation - Essay über ein aktuelles Konzept. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. ZSE*, 20 (3), 272-290.

---

**6.2. Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1:	Phasenmodell des Sozialisationsprozesses .....	16
Abbildung 2:	Histogramm Haushalt – Anteil Mutter und Anteil Vater .....	92
Abbildung 3:	Histogramm Erwerbstätigkeit – Anteil Mutter und Anteil Vater .....	93
Abbildung 4:	Clustervergleich – Boxplots gesamter Datensatz (Kästen) vs. Clusterwerte (Strichdiagramme) .....	96
Abbildung 5:	Clustervergleich – Gesamtmittelwert und Clustermittelwerte mit Konfidenzintervalle (95%) .....	97
Abbildung 6:	Cluster – Wichtigkeitsdiagramme Haushalt (links) und Erwerbstätigkeit (rechts) .....	99
Abbildung 7:	Cluster – Wichtigkeitsdiagramm ausserfamiliäre Betreuung .....	100

### 6.3. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Realisierte Stichprobe Gymnasium und Berufsmaturitätsschulen (BMS)...	66
Tabelle 2:	Soziodemographische Angaben der Stichproben (Häufigkeiten und gültige Prozente) .....	68
Tabelle 3:	Studien- und Berufsweg nach der Matura (Chi-Quadrat-Test).....	69
Tabelle 4:	Berufsmaturitätsrichtungen (Chi-Quadrat-Test) .....	70
Tabelle 5:	Übersicht Skalen – Gesamtstichprobe .....	80
Tabelle 6:	Übersicht Skalen – Stichprobe Gymnasium .....	81
Tabelle 7:	Kategorien Geschlechtstypik – Stichprobe Gymnasium .....	84
Tabelle 8:	Studienrichtungen nach Geschlechtstypik (Chi-Quadrat-Test) .....	85
Tabelle 9:	Kategorien Geschlechtstypik – Stichprobe Berufsmaturitätsschulen (BMS) . .....	86
Tabelle 10:	Berufe nach Geschlechtstypik (Chi-Quadrat-Test) .....	87
Tabelle 11:	Beruf Mutter nach Geschlechtstypik (Häufigkeiten und gültige Prozente) ..	88
Tabelle 12:	Beruf Vater nach Geschlechtstypik (Häufigkeiten und gültige Prozente) ...	88
Tabelle 13:	Haushalt und Erwerbstätigkeit – Anteil Mutter und Anteil Vater .....	91
Tabelle 14:	Clusterverteilung .....	94
Tabelle 15:	Cluster – Anteil Haushalt und Erwerbstätigkeit (Mittelwerte und Standardabweichung) .....	95
Tabelle 16:	Cluster – ausserfamiliäre Betreuung obligatorische Schulzeit (Häufigkeiten und Prozente).....	95
Tabelle 17:	Cluster – Median und Häufigkeiten .....	97
Tabelle 18:	Familienformen und sozioökonomischer Status (Mittelwerte, Varianzanalyse) .....	102
Tabelle 19:	Familienformen und Migrationshintergrund (Chi-Quadrat-Test).....	103
Tabelle 20:	Aktuelle Wohnsituation – Mehrfachantworten (Häufigkeiten und Prozente).. .....	105
Tabelle 21:	Übersicht Wohnsituation während drei Lebensabschnitten (Häufigkeiten und gültige Prozente) .....	106
Tabelle 22:	Beständigkeit vs. Nichtbeständigkeit der Familienstruktur (Häufigkeiten und gültige Prozente) .....	106
Tabelle 23:	Anzahl Geschwister – Mehrfachantworten (Häufigkeiten und Prozente) .	107
Tabelle 24:	Geschwisterkonstellation (Häufigkeiten und gültige Prozente) .....	108
Tabelle 25:	Ausserfamiliäre Betreuungsformen Vorschulzeit – Mehrfachantworten (Häufigkeiten und Prozente).....	109
Tabelle 26:	Ausserfamiliäre Betreuungsformen oblig. Schulzeit – Mehrfachantworten (Häufigkeiten und Prozente).....	110

Tabelle 27:	Diversität der ausserfamilialen Betreuung – Vorschulzeit (Häufigkeiten und gültige Prozente) .....	111
Tabelle 28:	Diversität der ausserfamilialen Betreuung – oblig. Schulzeit (Häufigkeiten und gültige Prozente) .....	112
Tabelle 29:	Ausserfamiliale Betreuung vs. keine ausserfamiliale Betreuung – Vorschulzeit und oblig. Schulzeit (Häufigkeiten und gültige Prozente).....	112
Tabelle 30:	Ausserfamiliale Betreuung und Beständigkeit der Familienstruktur – Gymnasium (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse) .....	113
Tabelle 31:	Ausserfamiliale Betreuung und Geschwister – Gymnasium (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse) .....	114
Tabelle 32:	Ausserfamiliale Betreuung und Geschwister – BMS (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse) .....	115
Tabelle 33:	Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern – Gymnasium (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse) .....	119
Tabelle 34:	Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern – BMS (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse) .....	120
Tabelle 35:	Familienformen und Erziehungsstil der Eltern – Gymnasium (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse) .....	121
Tabelle 36:	Familienformen und Erziehungsstil der Eltern – BMS (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse) .....	122
Tabelle 37:	Studienwahl und Zustimmung und Unterstützung der Eltern – Gymnasium (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse) .....	123
Tabelle 38:	Familienformen und Zustimmung und Unterstützung – Gymnasium (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse) .....	124
Tabelle 39:	Wahrnehmung der Begabung und Leistungserwartung – Gymnasium (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse) .....	125
Tabelle 40:	Familienformen und Geschlechtstypik des Berufs der Mutter – Gymnasium (Chi-Quadrat-Test) .....	128
Tabelle 41:	Ausserfamiliale Betreuung und Geschlechtstypik des Berufs der Mutter – Gymnasium (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse) .....	129
Tabelle 42:	Einschätzung der Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften – Gymnasium (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse) .....	131
Tabelle 43:	Einschätzung der Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse) – BMS.....	132
Tabelle 44:	Familienformen und Studienwahl – Gymnasiastinnen (Chi-Quadrat-Test) ... .....	135

Tabelle 45:	Studienwahl und Migrationshintergrund – Gymnasiastinnen (Chi-Quadrat-Test).....	136
Tabelle 46:	Studienwahl und ausserfamiliäre Betreuung – Gymnasiastinnen (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse) .....	137
Tabelle 47:	Studienwahl und Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern – Gymnasiastinnen (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse) .....	138
Tabelle 48:	Berufswahl und Wahrnehmung des Erziehungsstils der Eltern – Berufsmaturitätsschülerinnen (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse).139	
Tabelle 49:	Studienwahl und Wahrnehmung der Begabung und Leistungserwartung – Gymnasiastinnen (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse) .....	141
Tabelle 50:	Berufswahl und Wahrnehmung der Begabung und Leistungserwartung – Berufsmaturitätsschülerinnen (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse).143	
Tabelle 51:	Studienwahl und Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften – Gymnasiastinnen (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse) .....	144
Tabelle 52:	Studienwahl und Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften – Gymnasiasten (Mittelwerte, Multivariate Varianzanalyse).....	145
Tabelle 53:	Test der Modelleffekte – Geschlechtsuntypische Studienwahl von jungen Frauen.....	149
Tabelle 54:	Parameterschätzer der Modelleffekte – Geschlechtsuntypische Studienwahl von jungen Frauen .....	150

---

**Anhang**

## Anhang A: Dokumentation der Interkorrelationen

Die Interkorrelationen werden zuerst für die Gesamtstichprobe, danach für die Stichprobe Gymnasium und Stichprobe Berufsmaturitätsschulen (BMS) dargestellt.

### Skalen Erziehungsstil der Eltern

Die Skalen des „Erziehungsstils der Eltern“ weisen geringe Korrelationswerte auf (vgl. Castello & Hubmann, 2006).

#### Gesamtstichprobe

	Autoritärer Erziehungsstil der Eltern	Permissiver Erziehungsstil der Eltern
Permissiver Erziehungsstil der Eltern	-.25**	
Autoritativer Erziehungsstil der Eltern	.15**	.09**

*Anmerkung:* \*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$ , \*\*\*  $p \leq .001$

#### Stichprobe Gymnasium

	Autoritärer Erziehungsstil der Eltern	Permissiver Erziehungsstil der Eltern
Permissiver Erziehungsstil der Eltern	-.26**	
Autoritativer Erziehungsstil der Eltern	.15**	.09**

*Anmerkung:* \*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$ , \*\*\*  $p \leq .001$

#### Stichprobe Berufsmaturitätsschulen (BMS)

	Autoritärer Erziehungsstil der Eltern	Permissiver Erziehungsstil der Eltern
Permissiver Erziehungsstil der Eltern	-.22**	
Autoritativer Erziehungsstil der Eltern	.16**	.09**

*Anmerkung:* \*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$ , \*\*\*  $p \leq .001$



### Skalen Begabung und Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern und Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften

Die im Folgenden dargestellten Skalen weisen geringe Korrelationen auf.

#### Gesamtstichprobe

	Kenntnisse der Mutter in Naturwissenschaften	Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften	Begabung in den naturwissenschaftlichen Fächern
Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften	.22**		
Begabung in den naturwissenschaftlichen Fächern	.17**	.23**	
Leistungserwartung in den naturwissenschaftlichen Fächern	-.02	-.10**	-.15**

*Anmerkung:* \*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$ , \*\*\*  $p \leq .001$

#### Stichprobe Gymnasium

	Kenntnisse der Mutter in Naturwissenschaften	Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften	Begabung in den naturwissenschaftlichen Fächern
Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften	.24**		
Begabung in den naturwissenschaftlichen Fächern	.21**	.23**	
Leistungserwartung in den naturwissenschaftlichen Fächern	-.02	-.11**	-.15**

*Anmerkung:* \*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$ , \*\*\*  $p \leq .001$

#### Stichprobe Berufsmaturitätsschulen (BMS)

	Kenntnisse der Mutter in Naturwissenschaften	Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften	Begabung in den naturwissenschaftlichen Fächern
Kenntnisse des Vaters in Naturwissenschaften	.19**		
Begabung in den naturwissenschaftlichen Fächern	.10**	.25**	
Leistungserwartung in den naturwissenschaftlichen Fächern	-.01	-.07**	-.14**

*Anmerkung:* \*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$ , \*\*\*  $p \leq .001$

## Skalen Zustimmung, Unterstützung und Bewunderung

### Stichprobe Gymnasium

Die folgenden nur für die Stichprobe Gymnasium erhobenen Skalen weisen mittlere Korrelation auf.

	Unterstützung und Bewunderung bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums
Zustimmung bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums	.38**

Anmerkung: \*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$ , \*\*\*  $p \leq .001$

## Anhang B: Dokumentation der Faktoren- und Reliabilitätsanalysen

Im Folgenden werden die Faktoren- und Reliabilitätsanalysen der Skalen dargestellt.

### Erziehungsstil der Eltern

<b>Quelle:</b>	„Parental Authority Questionnaire (PAQ)“ von Buri (1991), Reitman et al. (2002) in Anlehnung an Clémence (2006) in dt. Übersetzung von Castello & Hubmann (2006)
<b>Instrument:</b>	Schülerinnen und Schülerfragebogen Gymnasium und Berufsmaturitätsschule
<b>Verfahren:</b>	Hauptkomponentenanalyse, DIRECT OBLIMIN rotiert
<b>Berechnung:</b>	F1 und F2: Mittelwert (mind. 4 gültige Werte), F3: Mittelwert (min. 3 gültige Werte)
<b>Skalenbezeichnung:</b>	erz_mut_vat_F
<b>Varianzaufklärung:</b>	$R^2_{total} = 49.41\%$

**Frage:** Im Folgenden interessiert uns, wie Sie Ihre Erziehung durch Ihre Mutter und Ihren Vater während Ihrer obligatorischen Schulzeit erlebt haben.

#### F1 Autoritärer Erziehungsstil der Eltern

(N = 4383,  $R^2 = 23.79\%$ ,  $\alpha = 0.77$ ,  $EigW_{rotiert} = 3.81$ , M = 3.08, SD = 0.74)

		M	SD	$r_{it}$
erz_mut1	Immer wenn meine Mutter mir sagte, was ich tun solle, erwartete sie, dass dies sofort und ohne Widerrede geschehe.	3.58	.88	.44
erz_mut3	Meine Mutter dachte, dass gute Eltern ihren Kindern früh beibringen müssen, wer das Sagen in der Familie hat.	2.51	1.10	.54
erz_mut8	Meine Mutter sagte mir oft genau, was sie von mir erwartete und wie ich es zu tun habe.	2.81	1.11	.48
erz_vat1	Immer wenn mein Vater mir sagte, was ich tun solle, erwartete er, dass dies sofort und ohne Widerrede geschehe.	3.74	.97	.53
erz_vat3	Mein Vater dachte, dass gute Eltern ihren Kindern früh beibringen müssen, wer das Sagen in der Familie hat.	2.90	1.20	.59
erz_vat8	Mein Vater sagte mir oft genau, was er von mir erwartete und wie ich es zu tun habe.	3.00	1.18	.54

**F2 Permissiver Erziehungsstil der Eltern**(N = 4379,  $R^2 = 15.09\%$ ,  $\alpha = 0.78$ ,  $EigW_{rotiert} = 2.42$ ,  $M = 3.04$ ,  $SD = 0.72$ )

		<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>
erz_mut2	Meine Mutter war immer der Meinung, dass Kinder die Freiheit haben müssen, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen und das zu tun, was sie für richtig halten, auch wenn es nicht immer in Übereinstimmung steht mit dem, was die Eltern denken.	3.24	1.08	.53
erz_mut4	Meine Mutter hatte das Gefühl, dass die meisten Probleme in der Gesellschaft gelöst wären, wenn Eltern die Aktivitäten, Entscheidungen und Wünsche der Kinder nicht einschränken würden.	2.46	1.03	.50
erz_mut5	Meine Mutter liess mich die meisten Entscheidungen selber treffen, ohne mich dabei zu beeinflussen.	3.30	1.03	.55
erz_vat2	Mein Vater war immer der Meinung, dass Kinder die Freiheit haben müssen, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen und das zu tun, was sie für richtig halten, auch wenn es nicht immer in Übereinstimmung steht mit dem, was die Eltern denken.	3.23	1.06	.56
erz_vat4	Mein Vater hatte das Gefühl, dass die meisten Probleme in der Gesellschaft gelöst wären, wenn Eltern die Aktivitäten, Entscheidungen und Wünsche der Kinder nicht einschränken würden.	2.51	1.03	.52
erz_vat5	Mein Vater liess mich die meisten Entscheidungen selber treffen, ohne mich dabei zu beeinflussen.	3.45	1.04	.49

**F3 Autoritativer Erziehungsstil der Eltern**(N = 4370,  $R^2 = 10.53\%$ ,  $\alpha = 0.58$ ,  $EigW_{rotiert} = 1.69$ , M = 3.41, SD = 0.77)

		<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>
erz_mut7	Meine Mutter hat mir die Richtung für mein Verhalten und meine Aktivitäten vorgegeben und hat erwartet, dass ich mich dementsprechend verhalte. Sie war jedoch jederzeit bereit meine Anliegen anzuhören und ihre Vorgaben mit mir zu besprechen.	3.46	1.18	.38
erz_mut9	Wenn meine Mutter einmal eine Entscheidung gefällt hatte, die mich hart traf, redete sie mit mir über ihre Entscheidung und konnte auch zugeben, dass sie einen Fehler gemacht hatte.	3.63	1.14	.29
erz_vat7	Mein Vater hat mir die Richtung für mein Verhalten und meine Aktivitäten vorgegeben und hat erwartet, dass ich mich dementsprechend verhalte. Er war jedoch jederzeit bereit meine Anliegen anzuhören und seine Vorgaben mit mir zu besprechen.	3.30	1.14	.45
erz_vat9	Wenn mein Vater einmal eine Entscheidung gefällt hatte, die mich hart traf, redete er mit mir über seine Entscheidung und konnte auch zugeben, dass er einen Fehler gemacht hatte.	3.25	1.18	.32
<b>Codierung</b>	(1) trifft gar nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft teils/teils zu, (4) trifft eher zu, (5) trifft sehr zu			
<b>Ausgeschlossene Items</b>	erz_mut6, erz_vat6			

**Die Komponentenstruktur hat sich in den Substichproben bestätigt:**

<b>Gymnasium (<math>R^2_{total} = 49.30\%</math>)</b>	<b>N</b>	<b><math>\alpha</math></b>	<b><math>R^2</math></b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
F1 Autoritärer Erziehungsstil der Eltern	2968	.77	24.19%	3.04	.74
F2 Permissiver Erziehungsstil der Eltern	2965	.78	14.82%	3.06	.72
F3 Autoritativer Erziehungsstil der Eltern	2959	.55	10.30%	3.42	.76

<b>BMS (<math>R^2_{total} = 49.52\%</math>)</b>	<b>N</b>	<b><math>\alpha</math></b>	<b><math>R^2</math></b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
F1 Autoritärer Erziehungsstil der Eltern	1415	.77	22.64%	3.17	.73
F2 Permissiver Erziehungsstil der Eltern	1414	.78	15.80%	2.99	.72
F3 Autoritativer Erziehungsstil der Eltern	1411	.62	11.08%	3.39	.79

## Begabung und Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern

<b>Quelle:</b>	Skala „Begabung und Leistungserwartung in naturwissenschaftlichen Fächern aus Sicht der Eltern“ in Anlehnung an Herzog et al. 1997
<b>Instrument:</b>	Schülerinnen und Schülerfragebogen Gymnasium und Berufsmaturitätsschule
<b>Verfahren:</b>	Hauptkomponentenanalyse, DIRECT OBLIMIN rotiert
<b>Berechnung:</b>	F1 und F2: Mittelwert (mind. 3 gültige Werte), F3: Mittelwert (min. 2 gültige Werte)
<b>Skalenbezeichnung:</b>	beur_mu_va_F
<b>Varianzaufklärung:</b>	$R^2_{total} = 70.64\%$

**Frage:** Wie beurteilen Ihre Eltern die Bedeutung naturwissenschaftlicher Fächer?

### F1 Begabung in den naturwissenschaftlichen Fächern

(N = 4351,  $R^2 = 33.55\%$ ,  $\alpha = 0.91$ , EigW<sub>rotiert</sub> = 3.36, M = 2.77, SD = 0.75)

		<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>
beur_mu2	Meine Mutter glaubt, dass ich für naturwissenschaftliche Fächer begabt bin.	2.92	.82	.80
beur_mu8	Meine Mutter glaubt, dass mir naturwissenschaftliche Fächer leicht fallen.	2.63	.89	.81
beur_va2	Mein Vater glaubt, dass ich für naturwissenschaftliche Fächer begabt bin.	2.89	.80	.79
beur_va8	Mein Vater glaubt, dass mir naturwissenschaftliche Fächer leicht fallen.	2.64	.85	.80

### F2 Leistungserwartung in den naturwissenschaftlichen Fächern

(N = 4363,  $R^2 = 22.47\%$ ,  $\alpha = 0.71$ , EigW<sub>rotiert</sub> = 2.25, M = 1.80, SD = 0.66)

		<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>
beur_mu3	Meine Mutter interessiert sich nicht für meine Leistungen in den naturwissenschaftlichen Fächern.	1.80	.95	.54
beur_mu4	Meine Mutter glaubt, dass es nicht so wichtig ist, ob ich in den naturwissenschaftlichen Fächern gut bin oder nicht.	1.76	.80	.49
beur_va3	Mein Vater interessiert sich nicht für meine Leistungen in den naturwissenschaftlichen Fächern.	1.95	1.01	.51
beur_va4	Mein Vater glaubt, dass es nicht so wichtig ist, ob ich in den naturwissenschaftlichen Fächern gut bin oder nicht.	1.71	.80	.49

**F3 Geschlechtervorurteil**(N = 4341,  $R^2 = 14.62\%$ ,  $\alpha = 0.81$ ,  $EigW_{\text{rotiert}} = 1.46$ ,  $M = 1.63$ ,  $SD = 0.74$ )

		<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>
beur_mu5	Meine Mutter denkt, Naturwissenschaften sind eher etwas für Jungen als für Mädchen.	1.57	.78	.68
beur_va5	Mein Vater denkt, Naturwissenschaften sind eher etwas für Jungen als für Mädchen.	1.70	.84	.68
<b>Codierung</b>	(1) trifft gar nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu, (4) trifft sehr zu			
<b>Ausgeschlossene Items</b>	beur_mu1, beur_mu6, beur_mu7, beur_va1, beur_va6, beur_va7			

**Die Komponentenstruktur hat sich in den Substichproben bestätigt:**

<b>Gymnasium (<math>R^2_{\text{total}} = 70.89\%</math>)</b>	<b>N</b>	<b><math>\alpha</math></b>	<b><math>R^2</math></b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
F1 Leistungserwartung in den naturwissenschaftlichen Fächern	2939	.92	34.21%	2.70	.77
F2 Bedeutung der naturwissenschaftlichen Fächer	2952	.71	21.97%	1.83	.66
F3 Geschlechtervorurteil	2934	.79	14.72%	1.58	.72

<b>BMS (<math>R^2_{\text{total}} = 69.39\%</math>)</b>	<b>N</b>	<b><math>\alpha</math></b>	<b><math>R^2</math></b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
F1 Leistungserwartung in den naturwissenschaftlichen Fächern	1412	.88	31.51%	2.91	.67
F2 Bedeutung der naturwissenschaftlichen Fächer	1411	.72	23.78%	1.76	.66
F3 Geschlechtervorurteil	1407	.84	14.10%	1.74	.78

### Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften

<b>Quelle:</b>	Skala „Kenntnisse der Eltern in Naturwissenschaften“ in Anlehnung an Herzog et al. 1997
<b>Instrument:</b>	Schülerinnen und Schülerfragebogen Gymnasium und Berufsmaturitätsschule
<b>Verfahren:</b>	Hauptkomponentenanalyse, DIRECT OBLIMIN rotiert
<b>Berechnung:</b>	Mittelwert (mind. 5 gültige Werte)
<b>Skalenbezeichnung:</b>	int_vat_F und int_mut_F
<b>Varianzaufklärung:</b>	$R^2_{total} = 60.65\%$

**Frage:** Wie beurteilen Sie das Interesse Ihrer Eltern an Naturwissenschaften?

#### F1 Kenntnisse Vater in Naturwissenschaften

(N = 4411,  $R^2 = 37.60\%$ ,  $\alpha = 0.91$ , EigW<sub>rotiert</sub> = 6.02, M = 2.59, SD = 0.76)

		<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>
int_vat1	Mein Vater versteht viel von Naturwissenschaften.	2.87	.86	.80
int_vat2	Mein Vater ist an Naturwissenschaften interessiert.	2.91	.88	.81
int_vat3	In seinem Beruf braucht mein Vater naturwissenschaftliches Wissen.	2.42	1.08	.60
int_vat4	Mein Vater liest gelegentlich Bücher oder Artikel über naturwissenschaftliche Themen.	2.37	.98	.68
int_vat5	Mein Vater interessiert sich sehr für naturwissenschaftliche Sendungen im Radio und Fernsehen.	2.43	.95	.59
int_vat6	Wenn ich meinem Vater ein Problem vorlege, das wir im naturwissenschaftlichen Unterricht gerade behandeln, dann versteht er, worum es geht.	2.62	.60	.77
int_vat7	Mein Vater hat Freude an Naturwissenschaften.	2.73	.93	.81
int_vat8	Wenn ich mit den Hausaufgaben in den naturwissenschaftlichen Fächern ein Problem habe, dann kann mir mein Vater helfen.	2.41	1.05	.73



**F2 Kenntnisse Mutter in Naturwissenschaften**(N = 4466,  $R^2 = 23.05\%$ ,  $\alpha = 0.89$ ,  $EigW_{rotiert} = 3.69$ ,  $M = 1.99$ ,  $SD = 0.64$ )

		<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>
int_mut1	Meine Mutter versteht viel von Naturwissenschaften.	2.12	.78	.79
int_mut2	Meine Mutter ist an Naturwissenschaften interessiert.	2.26	.85	.85
int_mut3	In ihrem Beruf braucht meine Mutter naturwissenschaftliches Wissen.	1.78	.92	.92
int_mut4	Meine Mutter liest gelegentlich Bücher oder Artikel über naturwissenschaftliche Themen.	2.02	.87	.87
int_mut5	Meine Mutter interessiert sich sehr für naturwissenschaftliche Sendungen im Radio und Fernsehen.	1.95	.83	.84
int_mut6	Wenn ich meiner Mutter ein Problem vorlege, das wir im naturwissenschaftlichen Unterricht gerade behandeln, dann versteht sie, worum es geht.	1.91	.85	.85
int_mut7	Meine Mutter hat Freude an Naturwissenschaften.	2.16	.85	.86
int_mut8	Wenn ich mit den Hausaufgaben in den naturwissenschaftlichen Fächern ein Problem habe, dann kann mir meine Mutter helfen.	1.64	.80	.81
<b>Codierung</b>	(1) trifft gar nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu, (4) trifft sehr zu			

**Die Komponentenstruktur hat sich in den Substichproben bestätigt:**

<b>Gymnasium (<math>R^2_{total} = 67.94\%</math>)</b>	<b>N</b>	<b><math>\alpha</math></b>	<b><math>R^2</math></b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
F1 Kenntnisse Vater in Naturwissenschaften	2990	.91	37.71%	2.59	.77
F2 Kenntnisse Mutter in Naturwissenschaften	3025	.89	22.84%	2.00	.65

<b>BMS (<math>R^2_{total} = 68.42\%</math>)</b>	<b>N</b>	<b><math>\alpha</math></b>	<b><math>R^2</math></b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
F1 Kenntnisse Vater in Naturwissenschaften	1421	.92	37.49%	2.59	.76
F2 Kenntnisse Mutter in Naturwissenschaften	1441	.89	23.70%	1.98	.62

**Zustimmung und Unterstützung bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums**

<b>Quelle:</b>	Skala „Zustimmung und Unterstützung bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums“ in Anlehnung an Stake (2006)
<b>Instrument:</b>	Schülerinnen und Schülerfragebogen Gymnasium
<b>Verfahren:</b>	Hauptkomponentenanalyse, DIRECT OBLIMIN rotiert
<b>Berechnung:</b>	Mittelwert (mind. 3 gültige Werte)
<b>Skalenbezeichnung:</b>	zuk_mut_vat_F_gym
<b>Varianzaufklärung:</b>	$R^2_{total} = 67.83\%$

**Frage:** Wie sehen Ihre Eltern Ihre berufliche Zukunft?

**F1 Zustimmung zum naturwissenschaftlichen Studium**

(N = 2922,  $R^2 = 36.57\%$ ,  $\alpha = 0.86$ , EigW<sub>rotiert</sub> = 1.59, M = 2.25, SD = 0.75)

		<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>
zuk_mut1	Meine Mutter ermutigt mich zu einem naturwissenschaftlichen Studium.	1.98	.91	.72
zuk_mut2	Meine Mutter wäre begeistert, wenn ich eine naturwissenschaftliche Karriere wählen würde.	2.27	.83	.71
zuk_vat1	Mein Vater ermutigt mich zu einem naturwissenschaftlichen Studium.	2.18	.97	.76
zuk_vat2	Mein Vater wäre begeistert, wenn ich eine naturwissenschaftliche Karriere wählen würde.	2.55	.86	.65

**F2 Unterstützung und Bewunderung bei Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums**

(N = 2922,  $R^2 = 18.01\%$ ,  $\alpha = 0.74$ , EigW<sub>rotiert</sub> = 1.59, M = 2.99, SD = 0.55)

		<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>
zuk_mut3	Meine Mutter würde mich unterstützen, wenn ich ein naturwissenschaftliches Studium wählen würde.	3.31	.66	.49
zuk_vat3	Mein Vater würde mich unterstützen, wenn ich ein naturwissenschaftliches Studium wählen würde.	3.28	.69	.53
zuk_mut4	Meine Mutter würde mich bewundern, wenn ich eine naturwissenschaftliche Karriere wählen würde.	2.68	.78	.54
zuk_vat4	Mein Vater würde mich bewundern, wenn ich eine naturwissenschaftliche Karriere wählen würde.	2.66	.80	.57

**F3 Ablehnung eines naturwissenschaftlichen Studiums**(N = 2945,  $R^2 = 13.25\%$ ,  $\alpha = 0.87$ ,  $EigW_{\text{rotiert}} = 1.59$ , M = 1.52, SD = 0.68)

		<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>r<sub>it</sub></b>
zuk_mut5	Meine Mutter würde es nicht verstehen, wenn ich eine naturwissenschaftliche Karriere wählen würde.	1.53	.82	.71
zuk_mut6	Meine Mutter würde mir von einem naturwissenschaftlichen Studium abraten.	1.54	.81	.73
zuk_vat5	Mein Vater würde es nicht verstehen, wenn ich eine naturwissenschaftliche Karriere wählen würde.	1.52	.79	.74
zuk_vat6	Mein Vater würde mir von einem naturwissenschaftlichen Studium abraten.	1.52	.79	.72
<b>Codierung</b>	(1) trifft gar nicht zu, (2) trifft eher nicht zu, (3) trifft eher zu, (4) trifft sehr zu			

**Anhang C: Dokumentation der Studienfächer und Berufe**

Im Folgenden werden die Studienfächer der Studienrichtungen sowie die Berufe mit Berufsmaturität anhand der beschriebenen Kategorisierung in frauenuntypische, geschlechtergemischte und frauentypische Studienrichtungen bzw. Berufe aufgezeigt.

Es handelt sich um die von den Gymnasiastinnen angegebenen Studienrichtungen anhand der dazugehörenden Fächer und um die von den Berufsmaturitätsschülerinnen ausgeübten Berufe während ihrer Berufslehre, die gemäss der Kategorisierung in frauenuntypische, geschlechtergemischte und frauentypische Studienrichtungen aufgezeigt werden. Die Angaben zu den Studienfächern beziehen sich auf die Fachrichtungen an der Universität und ETH sowie die Fachrichtungen an den Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen und der Berufslehre. Da im Zentrum dieser Untersuchung die geschlechtsuntypische Berufs- und Studienwahl der jungen Frauen steht, werden nur die Angaben der Schülerinnen dargestellt. Der ersten Tabelle sind die Studienfächer und der zweiten Tabelle die Berufe gemäss den drei Kategorien zu entnehmen.

## Studienfächer der Gymnasiastinnen

Geschlechtstypik Studienwahl	Fachrichtungen Universität, ETH	Fachrichtungen FH, PH und Berufslehre
<b>frauenuntypische/ männertypische</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mathematik, Statistik, Informatik</li> <li>• Naturwissenschaften (<i>wie Physik, Chemie, Biologie, Geographie</i>)</li> <li>• Ingenieurwissenschaften (z.B. <i>Bau-, Maschineningenieur/in</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Technik / Ingenieurwissenschaften</li> <li>• Informationstechnologie/Computer</li> </ul>
<b>geschlechter- gemischte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Theologie, Religionswissenschaft</li> <li>• Philosophie</li> <li>• Rechtswissenschaften</li> <li>• Wirtschaftswissenschaften</li> <li>• Geschichte</li> <li>• Sportwissenschaften</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirtschaft</li> <li>• Recht</li> <li>• Journalismus / Medien</li> <li>• Sport</li> <li>• Biologie / Chemie, Umwelt</li> <li>• Landwirtschaft / Forst / Holz</li> <li>• Gestaltung / Design</li> <li>• Gewerbe</li> <li>• Kunst, Musik, Kultur</li> </ul>
<b>frauentypische/ männer- untypische</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medizin (<i>Human-, Zahn-, Veterinärmedizin</i>)</li> <li>• Ingenieurwissenschaften (z.B. <i>Agronomie, Umweltwissenschaften, Lebensmittelingenieur/in</i>)</li> <li>• Sozialwissenschaften (<i>Psychologie Pädagogik, Soziologie, Politologie, Ethnologie</i>)</li> <li>• Sprach- und Literaturwissenschaften (<i>Germanistik, Romanistik, Anglistik, Slawistik</i>)</li> <li>• Kunst- oder Musikwissenschaft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soziales / Pädagogik / Psychologie</li> <li>• Pflege / Gesundheit</li> <li>• Sprache</li> </ul>

Anmerkungen: ETH = Eidgenössische Technische Hochschule; FH = Fachhochschule; PH = Pädagogische Hochschule

## Berufe der Berufsmaturitätsschülerinnen

Geschlechtstypik Berufswahl	Berufsbezeichnung
<b>frauenuntypische/ männertypische</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Automatikerin</li> <li>• Automobilmechatronikerin</li> <li>• Bauzeichnerin (inkl. Fachrichtung Ingenieurbau)</li> <li>• Elektroinstallateurin</li> <li>• Elektronikerin EFZ</li> <li>• Gebäudetechnikplanerin (Fachrichtung: Lüftung)</li> <li>• Geomatikerin</li> <li>• Hochbauzeichnerin</li> <li>• Informatikerin</li> <li>• Informatikerin (Applikationsentwicklung) EFZ Systemtechnik</li> <li>• Konditorin-Confiseurin</li> <li>• Konstrukteurin EFZ</li> <li>• Landwirtin EFZ</li> <li>• Logistikerin EFZ</li> <li>• Malerin</li> <li>• Metallbaukonstrukteurin</li> <li>• Pferdefachfrau EFZ, Fachrichtung Westernreiten</li> <li>• Polymechanikerin EFZ</li> <li>• Printmedienverarbeiterin, Fachrichtung Buchbinderei</li> <li>• Raumplanungszeichnerin</li> <li>• Schreinerin</li> <li>• Telematikerin</li> <li>• Zahntechnikerin</li> <li>• Zweiradmechanikerin</li> </ul>
<b>geschlechter- gemischte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachfrau Betriebsunterhalt</li> <li>• Floristin EFZ</li> <li>• Innendekorateurin</li> <li>• Köchin</li> <li>• Laborantin Fachrichtung Biologie EFZ</li> <li>• Laborantin Fachrichtung Chemie EFZ</li> <li>• Laborantin EFZ Farbe und Lack</li> <li>• Landschaftsgärtnerin</li> <li>• Mediamatikerin</li> <li>• Zierpflanzengärtnerin</li> </ul>
<b>frauentypische/ männeruntypische</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Augenoptikerin</li> <li>• Dentalassistentin</li> <li>• Fachangestellte Gesundheit</li> <li>• Fachfrau Behindertenbetreuung</li> <li>• Fachfrau Betreuung (Kinderbetreuung)</li> <li>• Fachfrau Gesundheit (FaGe) EFZ</li> <li>• Fachperson Betreuung</li> <li>• Feinwerkoptikerin</li> <li>• Tiermedizinische Praxisassistentin</li> <li>• Tierpflegerin EFZ</li> </ul>

Anmerkung: EFZ = Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis